

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MULTICULTURALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Estudo sobre as condições de acessibilidade social conferidas, sob o ponto de vista axiológico, pelos professores, em geral, e de Educação Física, em particular, a alunos oriundos de etnias minoritárias e com diferenciação cultural, do distrito de Viseu.

EDUARDO DE ALMEIDA FERNANDES

OUTUBRO DE 1999

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MULTICULTURALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Estudo sobre as condições de acessibilidade social conferidas, sob o ponto de vista axiológico, pelos professores, em geral, e de Educação Física, em particular, a alunos oriundos de etnias minoritárias e com diferenciação cultural, do distrito de Viseu.

Dissertação elaborada sob orientação do Professor Doutor Urbano Moreno Marques e apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciência do Desporto, na área de especialização de Desporto para Crianças e Jovens

EDUARDO DE ALMEIDA FERNANDES

OUTUBRO DE 1999

AGRADECIMENTOS

Reservo este espaço para referir e expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos que me ajudaram com a sua orientação, conselho ou crítica, especialmente ao Prof. Doutor Urbano Marques, pelo seu esforço e amável acompanhamento.

Ao Prof. Doutor Rui Garcia, à Professora Paula Queirós e ao Prof. Doutor António Fonseca pela colaboração prestada em momentos decisivos da elaboração do estudo.

Aos Professores do mestrado pelos ensinamentos e experiências partilhadas.

Aos colegas de curso, em especial ao António Ferrão, à Helena Victor e ao João Vinagre, pelo estímulo e apoio manifestados ao longo destes dois anos de trabalho.

À Ana Lúcia e à Marta pela importante colaboração na tradução de documentos de apoio à elaboração do trabalho.

Ao Aido, ao Pedro e à Maria da Luz que tanto me auxiliaram na elaboração e redacção do texto.

O meu reconhecimento particular a todos os professores que se disponibilizaram a conceder entrevistas.

Aos meus familiares pelo encorajamento e apoio demonstrados ao longo deste trajecto.

A todos o meu BEM HAJAM

RESUMO

A coexistência de estatutos sócio-culturais diferenciados num mesmo espaço acentuou-se nas últimas duas décadas, alterando em profundidade as sociedades contemporâneas. Como consequência, assistimos ao emergir de um sem número de preferências axiológicas, situação que se faz sentir de forma evidente na escola. Em estreita relação com esta problemática surge o fenómeno de exclusão escolar, que tem origem, na maioria das vezes, nas particularidades individuais e étnico-culturais dos alunos e nas incompatibilidades axiológicas que daí decorrem. Este facto exige um acompanhamento imediato de todos os elementos integrantes da estrutura educativa, em especial do professor.

A literatura salienta a importância da Educação Física e dos seus professores na promoção de valores e no desenvolvimento de uma educação multicultural que crie as condições e ponha em prática os mecanismos que permitam ultrapassar os bloqueios inerentes à exclusão escolar. Parece-nos claro que a didáctica e a pedagogia das actividades físicas e desportivas deverão conhecer as preocupações, as concepções e as intenções - sob o ponto de vista axiológico - percebidas pelos professores como influenciadoras da inclusão escolar dos alunos, invariavelmente referidas como preocupações básicas de ensino.

Com efeito, o presente estudo tem como principais objectivos: caracterizar o pensamento dos professores, em geral, e dos de Educação Física, em particular, sob o ponto de vista dos valores a promover na relação pedagógica com alunos pertencentes a grupos étnicos minoritários e com diferenciação cultural, no caso concreto, alunos de etnia cigana e alunos filhos de emigrantes, do distrito de Viseu; verificar a percepção que os professores de Educação Física têm da importância da disciplina, em termos axiológicos, no domínio da inclusão escolar, isto é, efectuar um levantamento de valores associados à E.F. que, na opinião daqueles educadores, podem contribuir para promover a integração e o desenvolvimento dos grupos de alunos em causa.

Para tal procedeu-se à elaboração e utilização de uma entrevista como instrumento de recolha de informação e recorreu-se à análise de conteúdo para tratar essa mesma informação. Integram a amostra 34 professores (23 de educação Física e 11 de outras áreas disciplinares).

Depois de apurarmos e apresentarmos os resultados, procedemos à sua discussão - parte que constitui o suporte das conclusões da nossa investigação; para o efeito, socorremo-nos, ainda, de alguns trabalhos cujos temas se reportam a este assunto.

Assim, verificámos que os professores não identificam os alunos filhos de emigrantes como grupo de risco ou com necessidades educativas especiais.

Em contrapartida, para a eliminação dos mecanismos de exclusão entre os jovens ciganos, os professores de educação Física e de outras áreas disciplinares parecem defender a operacionalização de um sistema hierárquico que privilegie os valores ético-sociais sem, no entanto, deixar de conceder importância aos valores ético-pessoais, hedonísticos, lógicos, práticos e vitais, respectivamente.

No que concerne à importância conferida pelos professores de Educação Física à disciplina, concluímos que estes a reconhecem como um instrumento de formação com um peso importante na promoção de valores e consequentemente no processo de inserção educativa. A concepção dos professores de Educação Física sobre a sua matéria de ensino expressa-se num conjunto de indicadores que sublinham a promoção de valores ético-sociais como a sua maior responsabilidade na integração e desenvolvimento de alunos "diferentes". Segundo os docentes entrevistados, a disciplina de Educação Física possui ainda características que lhe permitem desenvolver de forma eficaz valores hedonísticos, vitais, práticos e ético-pessoais.

ÍNDICE GERAL

Introdução ---------- 2

Capítulo I – Valores em Educação

1 – Os valores ---------- 10

1.1 – O significado de valor ---------- 10

1.2 – Polaridade e hierarquia dos valores ---------- 13

1.3 – Crise de valores ---------- 15

2 – Educação para os valores ---------- 18

2.1 – Educação e valores ---------- 18

2.2 – Ordens de valores a considerar pela educação ---------- 21

2.3 – A escola e o pluralismo axiológico ---------- 26

2.4 – Os valores e as prática educativas ---------- 31

Capítulo II – Multiculturalidade e Inclusão/Exclusão Escolar

1 – A escola como organização ---------- 43

2 – A exclusão escolar e social ---------- 45

2.1 – As barreiras ao sucesso ---------- 47

2.2 – O fenómeno concreto da multiculturalidade ---------- 50

3 – Igualdade de oportunidades educativas ---------- 52

Capítulo III – As Práticas Desportivas Educativas, os Valores e a Inclusão Escolar

1 – Os valores na actividade físico-desportiva escolar ---------- 56

1.1 – Os valores extrínsecos associados à actividade físico-desportiva escolar ---------- 59

2 – O desporto e o processo de socialização ---------- 63

3 – A actividade desportiva educativa como factor de inclusão escolar---- 66

4 – O papel do professor ---------- 69

5 – Considerações finais ---------- 71

Capítulo IV – Métodos e Procedimentos

1 – Metodologia ---------- 75

1.1 – Selecção e caracterização da amostra ---------- 75

1.2 – Instrumentos ---------- 78

1.3 – Análise de conteúdo ---------- 81

1.4 – Criação e justificação do quadro de categorias ---------- 85

1.5 – Tratamento de dados ---------- 87

Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados

1 – Apresentação e discussão dos resultados ---------- 89

1.1 – Apresentação dos resultados ---------- 89

1.2 – Discussão dos resultados ---------- 101

Capítulo VI – Conclusões e Recomendações

1 – Conclusões ---------- 115

2 – Recomendações ---------- 119

Bibliografia ---------- 122

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes estruturas axiológicas segundo Ibanez ---------- 15
Quadro 2 – Distribuição dos professores por área disciplinar ---------- 77
Quadro 3 – Distribuição dos professores por tempo de serviço docente -------- 77
Quadro 4 – Distribuição dos professores por sexo ---------- 78
Quadro 5 – Categorias e subcategorias de valores ---------- 86
Quadro 6 - Análise da frequência (valor absoluto e percentual) das categorias no total das entrevistas realizadas e em função dos grupos de professores definidos ---------- 90
Quadro 7 - Valores Vitais (valor absoluto e percentual) ---------- 92
Quadro 8 - Valores Práticos (valor absoluto e percentual) ---------- 92
Quadro 9 - Valores Hedonísticos (valor absoluto e percentual) ---------- 93
Quadro 10 - Valores Estéticos (valor absoluto e percentual) ---------- 93
Quadro 11 - Valores Lógicos (valor absoluto e percentual) ---------- 94
Quadro 12 - Valores Éticos / Ética Pessoal (valor absoluto e percentual) ------- 94
Quadro 13 - Valores Éticos / Ética Social (valor absoluto e percentual) -------- 95
Quadro 14 – Hierarquização das subcategorias concebida em função do grupo total de professores (valor absoluto e percentual) ---------- 96
Quadro 15 – Hierarquização das subcategorias concebida em função dos dois grupos de professores definidos (valor absoluto e percentual e posição hierárquica) ---------- 97
Quadro 16 – Diferenciação da posição hierárquica em função dos dois grupos de professores definidos ---------- 98
Quadro 17 - Análise dos resultados em função do sexo (valor absoluto e percentual) ---------- 99
Quadro 18 - Análise da frequência das categorias nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física – Percepção/concepção da importância da E.F., em termos axiológicos, no domínio da inclusão escolar (valor absoluto e percentual) ---------- 100

Quadro 19 - Análise da frequência das subcategorias nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física – Percepção/concepção da importância da E.F., em termos axiológicos, no domínio da inclusão escolar (valor absoluto e percentual) ---------- 100

Quadro 20 - Análise comparativa da frequência (valor percentual) das categorias encontradas na LBSE (Prof. Paula Queirós) e nas entrevistas realizadas em função do grupo de professores definidos ------- 104

Quadro 21 - Análise comparativa da frequência (valor percentual) das categorias encontradas no Programa de E.F. do 2º Ciclo do Ensino Básico (Prof. Paula Queirós) e nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física – Percepção/concepção da importância da E.F. ---------- 112

Encontro de culturas é dinamismo normal na sociedade que sabemos multifacetada e plural. Cada espaço, cada lugar de estudo, de trabalho, de lazer, cada momento de paragem, é tempo de encontro entre pessoas diferentes que partilham entre si as suas experiências, mas sobretudo a sua cultura de origem, património magnífico que ninguém pode desprezar.

O diálogo entre culturas impõe-se então para nos conhecermos uns aos outros, para transmitirmos o que cada um tem de original, para procurarmos em comum o que é melhor para todos, no esforço de dar e receber, em comunicação sempre mais exigente.

A riqueza da diversidade reclama o respeito por cada originalidade e o processo educativo vai valorizar-se, porque ninguém fica estranho no grupo de pessoas diferentes. Há idades, há sexos, há cores, até há línguas, etnias e símbolos diferentes, mas é uma só a relação que nos faz crescer na multiculturalidade. É que a diferença completa e a variedade rompe a monotonia de espaços e tempos sempre iguais. Às vezes, dá vontade de perguntar se a escola, com crianças vindas de muitos lugares, se tornou um peso ou uma esperança.

Sobre o terreno é preciso aproximar as diferenças sem esbater ou destruir. É a tarefa da escola multicultural. Reconhecer-se a si próprio, descobrir o outro, aceitar a diferença, aproximar-se do outro, considerá-lo como um valor, crescer com o outro e com o outro ser feliz, é o desafio da educação multicultural, na escola que vale muito mais porque é espaço entre pessoas, mesmo quando todas elas são diferentes.

Padre Vitor Feytor Pinto (1994)

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Contextualização e justificação do estudo

A escolha dos valores na educação, como objectivo de estudo deste trabalho, decorre de uma necessidade fundamental de análise e de reflexão sobre a importância concedida pela escola e, mais concretamente, pelos professores aos valores na formação global da criança e do jovem.

Esta questão assume características verdadeiramente importantes na medida em que os valores são intrínsecos à educação, pelo que o problema educativo não é equacionável, nem resolúvel sem incluir os valores. Assim, o estudo dos valores por parte dos educadores profissionais não é apenas necessário, é indispensável (Patrício, 1993).

A escola surge, deste modo, como um dos contextos mais privilegiados do ser humano em formação por poder contribuir fortemente para o seu desenvolvimento integral e harmonioso, em liberdade, proporcionando-lhe espaços de meditação e acção.

Uma reflexão filosófica e pedagógica acerca dos valores a considerar pela educação, assim como, uma reflexão sobre as estratégias metodológicas e organizacionais para uma pedagogia de promoção desses valores, afiguram-se-nos, pois, imprescindíveis.

O campo em que este trabalho se movimenta parte do princípio inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se afirma que o sistema educativo responde às necessidades decorrentes da realidade social ao contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos e ao incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Para tal, o referido sistema organiza-se, num primeiro momento, de forma a contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores e, num segundo momento, de forma a assegurar o respeito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência.

Podemos verificar com clareza que as medidas legislativas afirmam a urgência e a importância de uma educação para os valores. No entanto, para que as virtualidades de formação e emancipação axiológicas inerentes ao fenómeno educativo sejam convertidas em ofertas de vincada intencionalidade é fundamental um envolvimento intenso do educador. Odete Valente (1989, cit. Fonseca, 1993) escreve a este respeito: "O professor na sala de aula, bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer ensinam aquilo que valorizam, o que acham justo, em suma ensinam valores". Desta forma, educar consiste em procurar influenciar o outro e influenciar o outro implica transmitir valores, dar uma direcção e um sentido à vida.

O professor é chamado a desempenhar um papel preponderante no processo de promoção de valores. Cabe-lhe a difícil tarefa de pôr em prática as concepções e intenções emanadas dos documentos legais que orientam o acto educativo. No entanto, a sua missão não é simples, pois, um olhar profundo sobre a realidade axiológica em que nos encontramos actualmente mergulhados suscita um questionamento crítico acerca dos valores a privilegiar durante o exercício das suas funções.

As transformações axiológicas que a sociedade atravessa fazem-se sentir na escola, onde assistimos ao emergir de um sem número de novas preferências axiológicas que caracterizam a realidade educativa actual, exigindo um acompanhamento imediato de todos os que integram o sistema educativo, em especial do professor.

Directamente relacionado com o pluralismo e com as alterações axiológicas que ocorrem na sociedade e na escola está o fenómeno da multiculturalidade. Este surge associado ao processo acelerado de globalização nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas em que Portugal já se integra. Mas, particularmente, é o resultado das relações seculares de Portugal com povos de outros continentes que, através da imigração, têm vindo a fazer da nossa sociedade um local de encontro de diversas culturas (Cardoso, 1996).

A coexistência de estatutos sócio-culturais diferenciados num mesmo espaço acentuou-se nas últimas duas décadas, alterando em profundidade as sociedades contemporâneas.

Como consequência, encontramos na escola alunos com origens diversificadas e características heterogéneas e, por isso, com preferências e referenciais axi-

ológicos diferentes. Esta situação constitui, na maioria da vezes, a principal causa de conflitos e exclusões.

O fenómeno da multiculturalidade, agora generalizado, coloca novos desafios aos professores em termos de mudança das suas práticas, de modo a torná-las inclusivas da diversidade dos seus alunos.

Perante um quadro tão complexo, é natural que o educador apresente alguma insegurança e porque não sabe, não pode, não quer ou mesmo involuntariamente lida indevidamente com esta problemática.

Elementos integrantes da estrutura educativa, a Educação Física e o Desporto Escolar surgem como domínios de actividade e estudo colocados no âmbito do sistema educativo e que, por consequência, servem as grandes finalidades e objectivos estabelecidos na respectiva lei de bases.

Como objectivo fundamental, surge o fomento da prática desportiva, atendendo ao seu elevado conteúdo formativo. Esta ideia concretiza-se através da inclusão, nos programas de Educação Física e do Desporto Escolar, de directrizes que valorizam a formação do carácter e da personalidade. Estes programas consignam preocupações de desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente de valores associados à participação desportiva, ao "fair-play" e ao desportivismo, mas também de atitudes e valores sociais gerais.

Como lembra Mota (1997), o desporto confere ao indivíduo da sociedade actual um campo de libertação do ego, de evasão de lazer activo, de reencontro consigo próprio, de possibilidade de escolher, de apropriação do seu espaço individual e social, desafiando-o a exercer uma cidadania consciente e responsável na defesa de um ambiente cada vez mais humanizado e de uma efectiva qualidade de vida. Percebe-se facilmente que este é um contexto onde os malefícios dos nossos comportamentos e atitudes podem ser diminuídos, um local onde é possível valorizar o nosso "eu" tão mitigado pelos problemas do quotidiano. De forma alguma podemos desprezar o papel e o significado das actividades físico-desportivas, seja no âmbito escolar ou seja em qualquer outro domínio.

Desta forma, podemos concluir que o desporto está intimamente relacionado com a educação e ambos perseguem princípios que convergem nas suas finalidades. Os programas de Educação Física e Desporto Escolar postos em prática na

escola assumem claramente, a par das outras disciplinas curriculares, um projecto de desenvolvimento que traduz compromissos axiológicos importantes.

Preocupada que está com o desenvolvimento da personalidade do aluno, a escola pode e deve "roubar" ao desporto valores, normas e ideais e orientar o seu processo de formação e socialização de uma forma positiva e correcta.

Como podemos verificar, o professor de Educação Física surge, pelo menos teoricamente, numa posição vantajosa, na medida em que tem ao seu dispor um envolvimento educacional propiciador do desenvolvimento de valores e de uma educação multicultural.

Parece-nos claro que a didáctica e a pedagogia das actividades físicas e desportivas deverão conhecer as preocupações, as concepções e as intenções - sob o ponto de vista axiológico - percebidas pelos professores como influenciadoras da inclusão escolar dos alunos, invariavelmente referidas como preocupações básicas de ensino.

O pensamento dos professores no âmbito deste paradigma de estudo é uma fonte importante de recolha de dados para suportar a análise do processo de ensino/aprendizagem nesta matéria.

O conhecimento da opinião dos professores de Educação Física, em particular, sobre as questões da intervenção no domínio dos valores a priorizar em contexto de iminente exclusão escolar, permite-nos reconhecer áreas críticas de actuação e de formação, esclarecer a importância relativa que é concedida às diversas dimensões da intervenção neste domínio e descrever os aspectos que são considerados críticos na concretização da intervenção pedagógico - didáctica.

A evidência do ensino diz-nos que uma parte significativa dos esforços neste sentido são pouco sistematizados, pouco planeados, correspondendo a uma preocupação marginal dos professores, a intervenções centradas em momentos particulares das sessões, correspondendo a uma forma de currículo oculto. Tais constatações põem em causa a eficácia destes momentos, devendo ser feito um esforço para que a intervenção dos professores nesta matéria possa ser melhor sistematizada.

Como é óbvio, não conseguimos evitar que esta dissertação acabasse por se converter numa encruzilhada de temas, todos merecendo uma atenção devida de acordo com o julgado oportuno em cada momento. De facto, no domínio de estudo em que a presente dissertação se inscreve cruzam-se âmbitos como os valores, a escola, o desporto e a actividade física escolar, o professor, a multiculturalidade e a inclusão/exclusão escolar. Áreas com raízes em diferentes campos das Ciências Sociais e Humanas e que apontam para o conjunto de factores, muito interligados no pensamento educativo, subjacentes ao processo de desenvolvimento pessoal e social. Para dar cumprimento aos propósitos do estudo, recorremos à articulação entre as esferas do educacional, do psicológico, do cultural, do social, entre outras.

Situado que está o âmbito temático do estudo, passemos agora à definição concreta dos seus objectivos e da sua configuração.

Objectivos e configuração do trabalho

A intervenção ao nível da dimensão axiológica é uma das competências fundamentais do professor, tendo, a sua importância, sido sublinhada por diversos autores. Apesar da essencialidade desta dimensão do ensino e da intervenção do professor neste domínio, pouco se sabe acerca da importância conferida por este à problemática dos valores a promover na relação pedagógica com alunos de classes sociais estigmatizadas. Ou seja, pouco se sabe sobre a intencionalidade da sua conduta e sobre as possibilidades da sua prática educativa concreta afectar o desenvolvimento destas competências.

Como tal, o presente estudo tem como principal objectivo caracterizar o pensamento dos professores, em geral, e dos de Educação Física, em particular, sob o ponto de vista dos valores a promover na relação pedagógica com alunos pertencentes a grupos étnicos minoritários e com diferenciação cultural, no caso concreto, alunos de etnia cigana e alunos filhos de emigrantes.

É pois de todo o interesse desenvolver a pesquisa junto dos professores de Educação Física e do contexto desportivo, aqueles que nos dizem particularmente respeito e para os quais a nossa contribuição é esperada e terá mais significado.

Para desenvolver o estudo utilizámos, como referência, os grupos sociais acima indicados pelo simples facto de serem considerados como contendo determi-

nados elementos e características que não os identificam com a norma ou o modelo social da comunidade em que estão inseridos. A confirmá-lo está o estudo do Secretariado do Ministério da Educação, no qual se pode verificar que alunos filhos de emigrantes e de etnia cigana, tal como muitos outros grupos étnico-culturais de alunos "não lusos", surgem como alvo de particular atenção.

De salientar ainda que as crianças ciganas e filhos de emigrantes representam já uma parte bastante significativa da população escolar do distrito de Viseu, razão pela qual algumas dificuldades de integração e convivência têm surgido.

Um outro propósito deste trabalho é, em função das ordens de valores manifestas e dos próprios valores revelados: primeiro, confrontar o grupo de professores de Educação Física com o grupo de professores de outras áreas disciplinares, a quem também fizemos a entrevista; segundo, estabelecer possíveis comparações entre os grupos de professores definidos de acordo com o tempo de serviço e o sexo. Tencionamos, no entanto, deixar bem claro que ao estabelecermos comparações pretendemos apenas sugerir algumas hipóteses para este tipo de inferências sem nunca as assumir como conclusões globais

Finalmente, é nossa pretensão averiguar a coerência que existe, numa perspectiva axiológica, entre a opinião dos professores – que representam o principal instrumento de acção da estrutura educacional – e o que está definido nos documentos legais e normativos que regem o sistema educativo, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Programa de Educação Física. Ou seja, verificar se os valores considerados pelos professores para a promoção do desenvolvimento de alunos pertencentes aos grupos sociais referidos estão de acordo com a organização axiológica que emana dos documentos legais e normativos que enquadram o sistema educativo e da literatura, em geral.

Desta forma, o estudo permite-nos verificar em que medida as representações axiológicas dos educadores consubstanciam o que está previsto em termos legislativos.

Esta leitura axiológica das concepções e intenções dos professores vai-nos possibilitar aceder a um quadro de valores que constituirá uma importante fonte de reflexão acerca da problemática da multiculturalidade e da integração destes alunos no sistema escolar.

Naturalmente, sub-dividimos a dissertação em duas partes fundamentais.

Aquela que diz respeito à revisão da literatura integra três momentos.

Num primeiro momento, procuraremos contextualizar teoricamente a problemática dos valores na educação tal como se apresenta aos principais autores que a ela se referiram.

De seguida, faremos alusão a uma temática directamente relacionada com a axiologia educacional; referimo-nos à inclusão/exclusão escolar. Neste âmbito, ênfase especial será dado ao problema da multiculturalidade e da educação multicultural.

Por fim, abordaremos o contexto desportivo escolar e a importância que este pode ter no desenvolvimento axiológico dos alunos e na sua integração educativa.

Será nossa preocupação, ao longo desta primeira parte da dissertação, evidenciar o papel desempenhado pelo professor. Para o efeito, procurámos aceder a um enquadramento teórico que nos proporcionasse uma compreensão actualizada da relevância das funções do educador no actual contexto educativo/social.

Na segunda parte, passaremos à apresentação, descrição e discussão do trabalho de campo que foi efectuado.

A amostra será constituída por professores de Educação Física e de outras áreas curriculares do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico do distrito de Viseu, que leccionem a alunos com origem nos dois grupos sociais mencionados.

A concretização deste trabalho vai fazer-se através de uma averiguação de carácter exploratório, a partir da qual tentaremos identificar a hierarquia de valores considerada pelos professores, em geral, e de Educação Física, especificamente, para a promoção do desenvolvimento de alunos de etnia cigana e de alunos filhos de emigrantes.

Como já referimos, os resultados serão analisados em termos de grupo total e de grupos diferenciados em função das variáveis área disciplinar (Educação Física e outras áreas disciplinares), tempo de serviço e sexo.

Estes mesmos resultados serão confrontados com dados obtidos em outros estudos sobre a problemática em causa.

Finalmente, apontaremos alguns caminhos e estratégias que façam do contexto escolar um espaço propício ao desenvolvimento de um quadro de valores de acordo com as necessidades de cada um e com o momento que atravessamos.

CAPÍTULO I - VALORES EM EDUCAÇÃO

1 - OS VALORES

1.1 - Significado de valor

O conceito de valor tem merecido a atenção de variadas disciplinas no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente, da antropologia, da filosofia, da sociologia e da psicologia.

Para Zavalloni (1980, cit Fonseca, 1993), este interesse multidisciplinar justifica-se pelo facto de os valores reflectirem princípios ou categorias de orientação no sentido daquilo que é tido como possível ou desejável, operando quer ao nível individual, quer ao nível das instituições e sociedades, podendo ainda funcionar como interface entre os indivíduos e o grupo a que pertencem.

O atrás descrito sugere-nos que delimitar o conceito de valor não é tarefa fácil e a esta indefinição conceptual não será alheia a multiplicidade de conotações que por norma lhe são atribuídas.

Este assunto merece o seguinte comentário de Hessen (1980): "O conceito de valor não pode rigorosamente definir-se. Pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de 'ser', 'existência', etc., que não admitem definição. Tudo o que pode fazer-se a respeito deles é simplesmente tentar uma clarificação do seu conteúdo". O autor afirma ainda que os valores só podem tornar-se existenciais sob a forma de qualidades, características e modos de ser.

Assim, deve entender-se que se trata de um conceito de natureza eminentemente abstracta e por isso nem sempre a sua compreensão e aquisição se mostra fácil. É abstracto na medida em que não é materializável em nenhum momento, ou seja, nunca a sua verdadeira essência pode ser avaliada, medida ou sequer observada com alguma exactidão.

Da bibliografia pesquisada, vamos referenciar dois autores e as formas que estes encontraram para definir valores; são eles Rokeach (1973) e Ibanez (1991b).

Refere o autor primeiramente citado que "Um valor é uma crença duradoura em que um modo específico de conduta ou estado definitivo de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo inverso ou oposto de conduta ou estado definitivo de existência".

Desta definição, podemos inferir que o autor começa por salientar que os valores contêm um certo grau de durabilidade. De facto, os valores não sendo completamente estáveis, são realmente duradouros, isto porque apenas se modificam após longos períodos de tempo.

Para além disto, os valores devem ser vistos também como estruturas cognitivas de carácter absoluto, ou seja, não é concebível que alguém defenda que valoriza um pouco a liberdade entre os homens, ou que preze a paz no mundo mas só quanto baste. Isto é o mesmo que dizer que embora os valores tenham para cada sujeito importâncias relativas diferentes, estes estão sempre a ser compreendidos e utilizados cognitivamente como um todo, pois não é possível tomá-los por uma parte.

Finalmente, é fundamental evidenciar que apenas quando são postos em oposição, os valores podem ser "contabilizados", através da importância relativa que assim se evidencia. Ou seja, cada valor ganha significado quando é colocado em comparação com outro ou outros e só nesse caso consegue "libertar-se" da relatividade que o envolve quando é analisado por si só.

Outra dedução preponderante que podemos retirar do discurso de Rokeach é aquela que se refere à determinação clara das três componentes que o conceito de valor integra. A saber: a cognitiva, a afectiva ou emocional e a comportamental.

A componente cognitiva é verificável na medida em que o sujeito sabe o que é desejável, sabe como comportar-se e sabe quais os objectivos a atingir em termos desse comportamento. A componente afectiva, aquela que se refere ao estado emocional que o próprio valor desperta, está implícita na palavra preferível, já que pressupõe reacções de aprovação que representem o valor e de reprovação em caso contrário, isto é, dão origem a que o indivíduo se sinta bem ou mal acerca de um determinado valor. Por último, a componente comportamental, a que conduz directamente aos actos, é visível na expressão e no modo de conduta. Os valores acabam, em última análise, por se reflectir nos comportamentos e condutas que o indivíduo assume diariamente, na sua relação com o mundo.

Relativamente a Ibanez, este definiu valores como sendo toda a percepção real ou ideal, existente ou possível, que rompe a nossa indiferença e provoca a nossa estima, porque responde às nossas tendências e necessidades.

No entanto, e segundo este mesmo autor, quando discutimos o significado de valor devemos distinguir as duas vertentes que ele consigna, a subjectiva e a objectiva. "Valorizo muito a amizade" e "A amizade é um valor fundamental na vida" podem exemplificar bem estes dois sentidos primários.

A vertente subjectiva diz respeito ao valor que concedemos a algo, porque nos satisfaz e é gratificante, porque se relaciona com os nossos gostos, juízos de valor, crenças e convicções, enfim, porque responde às nossas necessidades latentes ou patentes. O termo valor, como estimação pessoal, pode registar tantos sentidos quantas as dimensões que encerra cada pessoa.

Diríamos então que a subjectivação do valor está fortemente relacionada com o ponto de vista do sujeito individual, que em determinadas ocasiões pode também ser colectivo. Ibanez considera que a dimensão subjectiva representa apenas uma face do valor, pelo que nunca encerra em si mesma uma total autojustificação. Nada permite violar os direitos alheios por muito prazer que dê.

Em contrapartida, a perspectiva objectiva fornece-nos critérios firmes e concretos para valorizar. Neste caso, a subjectividade cede o seu lugar, pelo menos parcialmente, a critérios objectivos.

É o que acontece, por exemplo, quando lidamos com valores biológicos ou de saúde. Um tratamento médico, uma operação cirúrgica, os exercícios de recuperação, uma dieta dura, são por nós designados como bons, independentemente de serem ou não agradáveis, porque são meios para alcançar a saúde, cujo valor não se discute e se estende a tudo quanto se relaciona com ela (Ibanez, 1991b).

Outros valores existem, como a beleza, a moralidade, a justiça, uma vida social melhor, que fomente a dignidade humana e as relações interpessoais que, de uma maneira ou de outra, são reclamados por todos.

No entanto, e como refere o autor, se parece evidente que a ciência, a informação e o conhecimento encerram valores que reclamam a objectividade e o reconhecimento de todos, também deve ser levado em linha de conta que a perfeição e a justiça total são inalcançáveis. Como tal, tem que se conceder a cada indivíduo uma margem de liberdade para a selecção de referenciais axiológicos .

Efectivamente, sempre que falamos de valor, devemos considerar ambas as dimensões: a objectiva e a subjectiva. As nossas estimativas, o nosso agrado ou desagrado e a nossa indiferença são sintomas que nos permitem detectar valores;

no entanto, carecem de sentido se não se relacionarem com nenhum objecto. Por sua vez, os valores, por muito perfeitos que sejam, se não tiverem qualquer relação com a nossa vida, perdem a sua valorosidade.

Como podemos verificar, se existem situações onde o valor objectivo impera e as preferências pessoais não contam, outros há em que o mais importante é o lado subjectivo. Todo o juízo de valor tem uma dupla referência: as preferências do sujeito e a dignidade do preferido. Sem esta tensão polar entre ambas é difícil compreender o complexo mundo axiológico (Ibanez, 1991b).

1.2 - Polaridade e hierarquia dos valores

A estrutura axiológica apresenta determinadas características, das quais se realçam a polaridade e a hierarquia.

Em relação à polaridade, esta consiste na oposição entre valores positivos e negativos. A todo o valor corresponde o seu anti-valor: à saúde contrapõe-se a doença, ao útil o inútil, ao belo o feio, à verdade a mentira, à justiça a injustiça, à liberdade a escravidão ou a alienação (Ibanez, 1991a).

A carga positiva ou negativa do valor é fenomenologicamente apreensível pela "descarga" emocional ou sentimental que provoca a atracção aos valores e/ou a repulsão aos anti-valores.

No entendimento deste autor, a compreensão da polaridade dos valores traduz-se em indubitáveis consequências educativas.

Outra característica dos valores é a sua hierarquia pois nem todos os valores valem o mesmo, nem todos os bens em que encerram os valores se situam no mesmo nível.

Patrício (1993) refere-se a este problema considerando que alguns valores tem mais valor do que outros: nesta realidade assentam todas as classificações dos valores. Há um referencial axiológico que não é nenhum valor, mas do qual decorre o valor dos valores e a posição hierárquica de qualquer valor no universo dos valores. Por outras palavras uns e outros ocupam o seu lugar num sistema hierarquicamente organizado, em que cada valor está ordenado de acordo com a sua importância relativamente aos restantes.

Esta estrutura axiológica não é só hierarquizada, pois ela mesmo é hierárquica. Ou seja, a hierarquia axiológica não se dá apenas dentro da estrutura, mas também fora dela, entre estruturas axiológicas globais diferentes. Há, como se vê, estruturas axiológicas globais mais valiosas do que outras, hierarquicamente mais elevadas.

Fonseca (1993) considera que esta disposição de valores em sistemas hierarquicamente organizados é suficientemente estável para conferir a cada pessoa uma determinada identidade e assegurar a sua inserção numa determinada cultura. Porém, a importância relativa dos valores não está organizada de uma vez por todas, para sempre, nem *à priori.*

Acerca desta questão, Rokeach (1973) argumenta que, apesar da aprendizagem dos valores se fazer de um modo absoluto, a progressiva complexidade cognitiva inerente ao processo de desenvolvimento e o confronto com diferentes vivências acabam por fazer com que alguns valores se relativizem e novos valores ganhem significado.

Tais sistemas devem ser flexíveis, permitindo o reajustamento das prioridades ou ordens de importância em resultado de mudanças que podem ser fruto da sua própria evolução pessoal, de experiências vividas nos diversos contextos que a pessoa atravessa ao longo da sua existência ou ainda de fenómenos externos, inerentes à sociedade, que se repercutem nos sistemas individuais.

Um valor será, portanto, e segundo Rokeach (1973), uma crença duradoura, não devendo, contudo, ser negada a possibilidade da sua mudança. Se os valores fossem completamente estáveis, o desenvolvimento pessoal e social não aconteceria mas, por outro lado, se os valores fossem completamente instáveis, a continuidade da vida social e a própria personalidade humana ficariam ameaçadas.

Ibanez (1991a) fundamenta que não é simples, no campo das ciências humanas e, concretamente, no âmbito da axiologia, estabelecer separações rígidas.

Quando, na educação, se discutem valores, delimita-se quase sempre o assunto às grandes categorias. Muitas das vezes, existe a necessidade de unificar fenómenos múltiplos para adequá-los à nossa capacidade de captação, assim como há necessidade de estabelecer algumas tipificações fundamentais que concretizem a significação do termo genérico "valor", de forma a traduzirem as nossas experiências quotidianas.

Vejamos, em seguida, algumas das classificações das grandes categorias de valores definidas por axiólogos de reconhecido prestígio, apresentadas por Ibanez (1991a). Chamamos desde já a atenção para as coincidências registadas.

Quadro 1 – Diferentes estruturas axiológicas segundo Ibanez

Munsterberg	Rickert	Scheler	Ortega	Le Senne	Lavelle	Spranger
Lógicos	Verdade	Conhecimento	Intelectuais	Verdade	Intelectuais	Teorético
Estéticos	Beleza	Estéticos	Estéticos	Arte	Estéticos	Estéticos
Éticos	Moralidade	O Justo	Morais	Moral	Morais	Social/Político
Metafísicos	Santidade	O Santo	Religiosos		Espirituais	Religiosos
	Amor/Felicidade			Amor		
		Agrado			Afectivos	
Vitais		Vitais	Vitais			Físico/desport.
			Úteis		Económico	Económico

Propositadamente, destacámos deste quadro de classificações as grandes ordens de valores definidas por Patrício (1993). A saber: a da utilidade; a do prazer; a da verdade; a da beleza; a do bem; a do sagrado ou divino.

Dentro de cada uma destas ordens é possível cultivar um número indeterminável de valores. Também é possível viver sem referência a alguma ou algumas destas ordens ou hierarquizá-las de diferentes modos. Poderá mesmo admitir-se que cada vida se desenrola sob o signo de uma ordem dominante de valores, ou que tal suceda em períodos definidos de cada vida, reconhecendo-se nesta, conforme os casos, progressão, regressão ou ruptura axiológica.

A estrutura axiológica definida pelo autor será, mais adiante, objecto de análise pormenorizada.

1.3 - Crise de valores

É corrente ouvir falar-se em "crise de valores", em várias situações e com origens das mais diversas, mas sempre quando estão em discussão questões de fundo relativas à natureza das opções, dilemas e evolução do Homem.

Este facto é por si só revelador, por um lado da importância central do estudo dos valores para a espécie humana, no que ela tem de mais evoluído, e por outro da universalidade e grande abrangência do tema face às grandes questões com que as sociedades e as culturas se debatem nos dias de hoje.

No mundo actual, as diferenças e preferências axiológicas parecem acentuar-se. Os valores distintos, divergentes, às vezes contraditórios, ganham terreno. Em cada encruzilhada vital deparamo-nos com distintos caminhos e alternativas inesperadas que em certas ocasiões, contribuem para paralisar a nossa acção (Ibanez, 1991a).

Vejamos como Lozano (cit. Gervilla, 1993) caracteriza a situação axiológica do momento: "...a juventude actual substituiu a moral da 'bússola' pela moral do 'radar'. Não se orientam com relação a um norte, o seu ponto de referência é, sim, a posição dos demais. Vão emitindo e recebendo sinais e mensagens, a partir das quais vão modificando constantemente a sua posição. Esta moral provisional do radar deixa uma ampla margem ao presente, à espontaneidade (...) nada pode ter um fundamento estável e definitivo".

A este propósito e de acordo com Patrício, "O que era deixou de ser. O que valia deixou de valer. O que não se imaginava que pudesse vir a ser é. Axiologicamente falando, o século XX foi um terramoto violento e devastador. A nossa época tem, pois, uma tremenda labilidade axiológica" (1993).

A situação actual cria uma desvalorização daqueles valores supremos. O que não quer dizer que vivamos numa sociedade sem valores, mas numa sociedade com novos valores que invalidam os da geração precedente. Os referenciais axiológicos alteraram-se, mas não deixaram de valer.

Ibanez (1991a) defende que nem os indivíduos nem os povos podem viver sem convicções, sem os valores como referência. O homem é um ser valorizador na sua essência. Não pode deixar de eleger, de preferir o que considera valioso e de preterir o que pensa ser menos valioso ou não ter valor.

A fragmentação e o pluralismo são o destino insuperável do homem de hoje como reacção a épocas passadas unificadoras. No actual contexto não existe um ponto de vista único nem um elemento chave para compreender e explicar a realidade. Os sentimentos e as preferências de cada um orientam a acção, em substituição da orientação normativa e do critério de valor.

Gervilla (1993) aprofunda e pormenoriza esta problemática ao esclarecer que a pós-modernidade fez emergir a afectividade - em contraposição à racionalidade da modernidade - na medida em que o sentimento e o afecto surgem como as dimensões humanas que nos conferem um maior grau de felicidade. A moral, segundo

esta visão emotivista, não é outra coisa senão a expressão dos sentimentos e atitudes que evidenciam as nossas preferências por umas formas de conduta e a nossa desaprovação em relação a outras. Não existe uma racionalidade e uma razão de ser última e indiscutível das virtudes.

Tal como a modernidade, com o seu racionalismo utilizou a pessoa em detrimento do sentimento, a pós-modernidade utilizou a razão em favor do afecto.

Ambos os extremos são, segundo o autor, desejáveis e a integração harmónica razão-afecto deve ser um dos grandes objectivos da educação. O aspecto racional do valor oferece-nos uma via de encontro e de diálogo na qual, sem perder a identidade, se analisam os valores e as suas consequências pessoais e sociais. Alcançar o bem e o bom, objectivo comum dos modernos e dos pós-modernos, é um caminho sempre inacabado e uma permanente busca entre objectivismos e subjectivismos. Só através de uma atitude tolerante e aberta, sem dogmatismos e imposições, é possível a procura conjunta de valores que permitam a convivência.

O mesmo se poderá dizer em relação ao ´dever´ de outrora e ao hedonismo do momento caracterizado pela moral subjectivista em que tudo vale e onde não é possível distinguir o bem do mal, já que tudo está relativizado ao sujeito e a cada momento.

Relativamente a esta questão, o autor argumenta que sem esforço não existe educação, isto porque a nossa construção como pessoas exige frequentemente renúncias e sacrifícios. Não quer isto dizer, no entanto, que a educação deva ser dura e fria. O prazer é tão necessário como o esforço, como tal um e outro são necessários para a construção equilibrada do indivíduo. Perante tal constatação, a educação tem como tarefa saber integrar o prazer e o esforço, a diversão e o compromisso, o permanente e o passageiro, entre outros.

Outra dificuldade relacionada com o pluralismo do momento, para a qual chamamos a atenção, tem a ver com o neutralismo axiológico que, segundo Patrício (1993), consiste na ausência de referenciais axiológicos para o acto educativo.

Nesta perspectiva a educação é esvaziada de valores, pois sob o pretexto de que é perigoso endoutrinar, acaba-se num "vácuo" axiológico da acção educativa, "(...) remetendo o educando para a solidão integral no que concerne à formação e ao desenvolvimento da sua consciência axiológica e cometendo-lhe a responsabilidade exclusiva por esse processo de formação e desenvolvimento" (Patrício, 1993).

Parece-nos deveras interessante a argumentação de Alonso-Geta (1991, cit. Queirós, 1993) quando refere que o neutralismo educativo é utópico e irreal, confundindo intenção com manipulação, o que leva a que, por um lado, ao tentar evitar a manipulação e o endoutrinamento, se suspenda toda a intervenção neste campo, permitindo, por exemplo, que a verdade e a falsidade estejam no mesmo plano.

Por outro lado, ao tentar evitar a manipulação e o endoutrinamento, cai-se na manipulação, pois tão manipulador é o que tenta inculcar uma doutrina, como a indiferente abstenção do que não apresenta nenhuma, pois oculta a realidade.

Todas estas transformações a que fizemos alusão fundamentaram novos valores que vão emergindo, como a eficácia, a experiência, o pluralismo social, político e religioso, o espírito crítico, o consumismo, a competitividade, o prazer, entre outros.

Perante estas dificuldades e estas mudanças, é necessário conservar o equilíbrio da consciência que julga, para que não se embarque nesse "turbilhão axiológico". Por outras palavras, só é possível escapar às frequentes parcialidades e contradições através de um conhecimento, o mais completo possível, da verdade, libertos de manipulações e endoutrinamentos.

Ibanez (1991a) adverte que os numerosos problemas relacionados com a interpretação e o conflito de valores surgem pela indistinção entre as vertentes de valor. Uma visão integradora que nos possibilite, a partir do objectivismo, criticar os fundamentos axiológicos da pós-modernidade, permite-nos superar estas dificuldades e obter uma interpretação que sirva de base a uma pedagogia.

2 - EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

2.1 - Educação e valores

Apesar da relação entre educação e valores não traduzir qualquer novidade em termos educacionais, assiste-se hoje, um pouco por todo o lado, ao retomar da discussão acerca do papel que as instituições educativas desempenham na educação para os valores. A importância crescente da escola na socialização, a necessidade de humanizar o desenvolvimento científico e tecnológico acelerado, entre ou-

tras, justificam efectivamente o reaparecimento do interesse pela temática nas décadas de 70 e 80.

De facto, é reconhecido que a escola, pela sua inserção no sistema social e pela especificidade do seu modo de funcionamento, constitui um poderoso meio de transmissão de valores, fazendo-o significativamente de modo implícito, através da dinâmica institucional que gera, das relações que facilita ou inibe, dos rituais que marcam o seu funcionamento, considera Fonseca (1993).

Conceituados autores evidenciaram a importância dos valores na educação.

Por exemplo, Carrilho (1991. Cit. Fonseca, 1993) refere que a capacidade de analisar e escolher valores ou perspectivas de vida constitui uma das finalidades educativas do ensino não superior, enquanto característica desejável do indivíduo na sua dimensão de pessoa.

Na mesma linha oriental o Professor Millán Arroyo (cit. Ibanez, 1991b) reitera esta ideia ao escrever "Toda a pedagogia - saber científico, técnico e prático acerca da educação - está regulada pela axiologia, a ciência dos valores. A acção educativa implica alguma consciência - explícita ou implícita - de um valor digno de realizar-se, que se converte no fim do processo educativo".

Ainda sobre esta problemática, Enrique Gervilla (cit. Ibanez, 1991b) considera que são diversos os indicadores da literatura pedagógica que referenciam o sentido teleológico da educação. As palavras, fins, metas, propósito, ideal, objectivo, etc., expressam todas elas conceitos relacionados entre si e com a finalidade das acções humanas e educativas. Estes termos apontam sempre numa direcção e a consecução do pretendido supõe um estado mais valioso que o precedente.

Finalmente, Manuel Patrício, autor que se conta entre aqueles que têm chamado a atenção para a questão dos valores como algo que se deve situar no âmago do modelo de educação e de escola, escreve: "Quero apontar para a afirmação de que o conceito de educação inclui o conceito de valor, de que a educação inclui os valores. Mais: quero afirmar que o processo educativo é realmente um processo de realização axiológica" (1990).

Tendo como base algumas abordagens, este autor fundamenta a asserção de que a educação é um processo intrinsecamente axiológico.

Do ponto de vista antropológico, Patrício refere que o processo educativo é o movimento de perpetuação do sistema de valores e de saberes da respectiva cultura.

Do ponto de vista da história da educação, o autor não concebe esta fora da cultura concreta em que se insere e que profundamente serve. A educação do homem tem-se cumprido ao longo dos milénios no seio de culturas com uma identidade própria, que as distingue, aproxima e distancia umas das outras, o que implica que toda a história da educação é a história da transmissão e movimento temporal de uma axiologia viva: do sistema vivo de valores que é a cultura cuja educação se historia.

Na abordagem sociológica que efectua, o autor informa-nos que uma descrição rigorosamente objectiva e axiologicamente neutra de uma sociedade é uma prática quase impossível de realizar.

As conclusões são idênticas quando a análise é feita no âmbito da psicologia da educação e da história da axiologia, isto é, não há educação pensável sem os valores como referência e substância.

Apesar da riqueza deste género de formulações, julgamos que não basta, contudo, enunciar propósitos, por mais interessantes que sejam; não é pelo facto de se reconhecer ou de se concordar que os valores constituem uma componente essencial do processo ensino/aprendizagem que é mais fácil decidir como devem eles ser integrados na vida escolar.

Perante tal facto, é necessário priorizar alguns factores, como a aquisição pelos professores de competências conformes a modelos interaccionistas de relação, a implantação de um autêntico trabalho de colaboração entre professores, pais e alunos e, naturalmente, a existência de uma atmosfera democrática e participativa na sala de aula.

O até agora descrito evidencia razões suficientes para pensarmos que, de acordo com a dimensão axiológica da educação para os valores, é impossível considerar o acto educativo dissociado do acto valorativo: a pessoa "educada" reconhece-se pelas interpretações valorativas que faz (Pedro, 1997).

2.2 - Ordens de valores a considerar pela educação

É com base nos escritos do Professor Manuel Patrício (1993) que, de seguida, apresentamos o significado e o conteúdo das grandes categorias de valores que servirão de referência ao desenvolvimento do presente estudo.

Valores Vitais

Os valores vitais são, segundo o autor, os que vão de encontro às necessidades biológicas do homem – estão relacionados com a preservação e manutenção da vida. O corpo, como suporte da vida, ocupa um lugar de destaque na esfera dos valores vitais. Estes representam o nível mais baixo da estrutura axiológica.

Valores Práticos

O que há de mais concreto e evidente na vida humana é a acção. A inteligência humana não visa mais nada senão a acção. Não basta conceber fins, é preciso levá-los à prática, ou seja, passá-los à acção, executá-los (Patrício, 1993).

O autor advoga que a prática está na ordem do dia. "(...) a prática de viver integralmente a vida é a prática humana culminante. Todas as práticas o são dentro da vida e o são, no fim de contas, para a vida. A vida plena é a prática culminante do homem" (1993).

Como exemplo, Patrício apresenta-nos a vivência plena de uma experiência de beleza; tal como ela se dá numa obra de arte, é uma prática culminante. Claro está que esta prática culminante utilizou diversas práticas instrumentais.

Nesta lógica de pensamento, o que é válido para os valores estéticos é-o igualmente para os lógicos, para os hedonísticos, para os éticos e mesmo para os religiosos. Em todos os casos existe uma prática culminante servida por práticas instrumentais.

De forma alguma podemos colocar à margem dos restantes, os valores práticos. Eles são necessários e servem para realizar plenamente quaisquer outros valores. Os valores práticos são, pois, os valores de serviço, são instrumentos de realização dos outros valores (Patrício, 1993).

Esta linha de força compreende a exigência de uma educação activa, em que a aprendizagem só pode resultar da actividade investigativa do aprendiz, ou seja, é na acção que é necessário colocar o centro da pedagogia. A dimensão axiológica culminante do professor é, pois, a dimensão prática.

Valores Hedonísticos

Os valores hedonísticos estão relacionados com o prazer. A sua inclusão na axiologia educacional é justificada por Patrício pela sua particular pertinência pedagógica. As condições da sociedade actual, na qual vivem imersos tanto alunos como professores, conferem ao prazer uma posição importante no quotidiano.

Na perspectiva do autor, o prazer pode estar ligado fundamentalmente ao intelecto ou ligado fundamentalmente ao corpo.

No que se refere aos prazeres que se relacionam com a vida intelectual, o autor considera: os estéticos, que decorrem da experiência da beleza; os lógicos, da experiência da verdade; os éticos, da experiência do bem; os religiosos, da experiência do sagrado. A todos eles deve o educador prestar a máxima atenção no seu trabalho de indutor axiológico.

Por sua vez, os prazeres do corpo são identificados como os prazeres físicos ou dos sentidos.

Patrício considera fundamental viver eticamente o corpo e para tal propõe três grandes princípios: o princípio do equilíbrio, segundo o qual devemos actuar com "conta, peso e medida"; o princípio da globalidade axiológica, para o qual a vivência axiológica do homem, mesmo quando centrada num valor particular, ressoa sempre por todo o universo de valores; finalmente o princípio da hierarquia ou da subordinação aos valores superiores, que afirma que o critério decisivo da positividade ou negatividade de um comportamento axiológico é sempre a congruência com os valores de nível superior.

Valores Estéticos

A estética é a disciplina que tem por objecto formal a reflexão sobre a beleza (Patrício, 1993).

Os valores estéticos são, do ponto de vista deste autor, da maior importância para a educação da pessoa humana na medida em que o processo educativo só alcança o nível estético quando está em causa a formação e o aperfeiçoamento da sensibilidade.

A sensibilidade dá-nos a beleza, permite-nos aceder à beleza. A beleza é distinta e mais rica que a pura sensação. Enquanto esta nos fornece apenas a presença de algo que é, aquela fornece-nos a presença do valor estético nesse algo.

Quando confrontado com esta problemática, Schiller (1992, cit. Patrício, 1993) considerou a educação estética um estádio necessário da educação racional.

Acerca desta categoria de valores, Patrício conclui que uma educação que não inclua e assuma os valores estéticos como sua componente essencial prescinde de educar o homem na sua integralidade. Uma tal educação não se limita a mutilar gravemente a cultura humana; na verdade, e mais seriamente porventura, mutila a própria humanidade futura, que se prepara pela educação de hoje.

Mais adiante o autor reitera a importância atribuída à subordinação hierárquica, isto é, o "Belo" não pode ser incongruente com o "Bem" – valor supremo – pois se o fosse não seria valor. Um educador deve saber, a esta luz, que o valor estético pedagogicamente promovível é subordinado à ordem ética dos valores.

Valores Lógicos

"Entendemos por valores lógicos os valores de conhecimento ou de verdade. (...) Dizer ´na verdade´ é o mesmo que dizer na ´realidade´. Deste modo, falso é o que não é real" (Patrício, 1993).

Ao abordar filosoficamente o problema, o autor recorre a Heidegger para pôr em evidência a relação de indissociabilidade que se estabelece entre a verdade e a experiência pessoal e íntima da verdade. A verdade dá-se nessa experiência e esta é decisiva e insubstituível.

Esta concepção é sedutora para o educador na medida em que este tem quotidianamente a experiência da qualificação do educando para estar à altura do conhecimento da realidade.

"Educar é, à luz da concepção heideggeriana, trabalhar para que o educando passe da desgraduação à graduação pessoal, da banalidade à autenticidade, do

estado de não-ver ao estado de ver (...). A educação é este processo de aperfeiçoamento. Logo, teremos de afirmar que o compromisso do educador com a verdade é absolutamente radical. Um educador que vacile neste compromisso ainda não acedeu à verdade da educação" (Patrício).

Convém lembrar que o dogmatismo e a imposição da verdade são rejeitados. Cada um deve lutar pelo máximo conhecimento possível e não deve ser impedido de o fazer pelos outros. "(...) a liberdade é essencial à experiência da verdade (...)" (Patrício).

Esta ideia de liberdade está claramente consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se pode ler que o acesso à verdade e ao conhecimento deve ser norteado pelos princípios da tolerância e da liberdade de aprender e de ensinar.

Valores Éticos

O referencial do acto ou comportamento ético é o Bem, o Correcto e o Certo. O que são comportamentos humanos bons, correctos ou certos? São comportamentos que realizam objectivos próprios do homem, no seio de uma sociedade concreta. Cada homem é responsável pelos seus actos e pelo seu comportamento. É assim em sociedades que aceitam o princípio da liberdade (Patrício, 1993).

Implicitamente, o autor leva-nos a pensar que a acção ética depende: em primeiro lugar, da pessoa e dos seus próprios actos; em segundo lugar da situação. O dever é indissociável do poder agir eticamente. A acção ética é inevitavelmente concreta. Pode concluir-se que o trabalho educativo, compreendido nesta perspectiva, não pode desenvolver-se correctamente em enquadramentos utópicos ou ucrónicos, tendo de ser implacavelmente situacional.

Na incursão que faz a esta temática, Patrício desenvolve a ideia de que apesar de considerar importante reconhecer que a axiologia educacional não se reduz à ética, os valores éticos situam-se num quadro mais amplo de valores, ou seja, a ordem ética de valores é a ordem matricial. Todos os valores convergem para o núcleo central – o Bem.

Esta asserção constitui a base justificativa para uma defesa da postura ética como sendo a postura axiológica fundamental. "A relação axiológica fundamental do

homem – fundamental porque é ela que funda qualquer outra – é a relação ética, que é a relação com o Bem" (Patrício, 1993).

No actual quadro, importa também esclarecer os termos "Ética" e "Moral" utilizados frequentemente de forma indiferenciada.

De acordo com o autor, a Moral tem relação com os comportamentos éticos concretos, tal como se realizam no seio de uma dada sociedade num dado momento; por sua vez a Ética tem relação com o princípio normativo desses comportamento. A Ética é a base principal normativa da Moral.

A exigência intrínseca e permanente que a Ética faz à Moral é a fonte do aperfeiçoamento humano e a garantia de que só há educação onde houver fidelidade ao princípio ético. Essa fidelidade é, por seu turno, a garantia do aperfeiçoamento moral (Patrício, 1993).

Ainda no que diz respeito a este assunto, constatámos que Patrício, nos seus estudos, privilegia de forma evidente a promoção de valores éticos através da vivência de situações morais concretas e reais. Inspirando-se em Aristóteles (1967), o autor refere que a pessoa autenticamente moral é aquela que vai além do conhecimento intelectual da virtude, até à acção virtuosa habitual e duradoura. Dos princípios morais fundamentais insertos na sua consciência deve a pessoa extrair as aplicações adequadas às situações concretas e particulares da vida.

Transportando a reflexão para o campo educativo somos levados a concluir que uma educação moral correctamente estruturada e conduzida deve treinar o educando a derivar dos primeiros princípios morais, os princípios subordinados e as regras a aplicar nas situações concretas. Devem ser criadas ou aproveitadas situações morais concretas nas quais o educando realize actos morais, reflectindo sobre eles, suas motivações e determinações. Nesse processo, a racionalidade e a liberdade das decisões do sujeito moral devem ser completamente respeitadas (Patrício).

A relação ética é, na sua essência, uma relação altruísta. A projecção desta posição na relação pedagógica transforma o educando no objecto e centro dos cuidados éticos e pedagógicos do educador (Patrício, 1993).

Valores Religiosos

Os valores religiosos são os que se reportam ao Santo (Rudolf Otto, 1985, cit. Patrício, 1993). Para Otto o Santo representa uma categoria explicativa e valorativa que nasce exclusivamente na esfera religiosa e que é completamente inacessível à compreensão por conceitos.

Particularmente interessante apresenta-se a doutrina de Kierkegaard, referenciado por Patrício, a qual defende três estádios de existência: o estético, o ético e o religioso. Não é possível vivê-los em simultâneo. Passa-se de um a outro por decisão livre. Essa passagem é um salto qualitativo, ascencional. O estádio estético é o mais baixo e o religioso é o mais alto. Há neles, por conseguinte, uma hierarquia axiológica.

Patrício faz, ainda, alusão aos valores religiosos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta reconhece os valores religiosos como componente fundamental do processo educativo. Fá-lo, no entanto, com um espírito de abertura, de tolerância e de respeito pela livre escolha dos educandos e dos seus pais. É dentro deste espírito que o educador deve situar-se e actuar relativamente à religiosidade e aos valores religiosos.

2.3 - A escola e o pluralismo axiológico

O enquadramento desta problemática tem de fazer-se num contexto educativo alargado e que pressupõe uma organização escolar pluralista onde as expressões de maior acordo na sociedade têm lugar. Para além de considerarmos ser esta a solução possível e desejável numa sociedade democrática, demonstraremos que uma defesa do pluralismo não implica que todos os valores sejam iguais em importância num dado contexto, pois mesmo num contexto de pluralismo existem valores dominantes e que têm primazia.

Para reflectirmos acerca deste assunto temos, inevitavelmente, que retomar a discussão dos dois sentidos primários que o significado de valor comporta: a vertente subjectiva ou relativista e a vertente objectiva ou universalista. A valorização de cada uma destas posições comporta necessárias consequências pedagógicas.

Gervilla (1993) ostenta que o problema axiológico educativo decorre do facto do valor radicar no homem ou fora dele, se o homem cria o valor ou o descobre. Isto conduz-nos a um subjectivismo ou objectivismo axiológico e, por consequência a um subjectivismo ou objectivismo pedagógico. Quando os valores são subjectivos a função da educação passa por extrair, desenvolver e fazer crescer o que o sujeito já possui. Se os valores são objectivos, deve a educação conduzir, orientar, levar o sujeito a uma meta valiosa, previamente determinada. Finalmente se os valores possuem uma dimensão subjectiva e outra objectiva, a educação deverá seguir um modelo mais integrativo.

Segundo Cabanas (1988, cit. Pedro, 1997), é precisamente na diferença de significância que se estabelece entre o valor e a valoração, ou seja, entre o valor que um objecto possui e o conjunto de atribuições efectuadas pelo sujeito relativamente ao objecto, que se situa a fonte do problema pedagógico.

Épocas houve, não muito remotas, que se centraram na objectividade dos valores. Não importava o que o indivíduo ou as pessoas pensassem ou quisessem, o fundamental prendia-se com os valores que era necessário adquirir.

As preferências do sujeito no sistema educativo pesavam pouco e os currículos eram uniformes para todos. Por consequência, a pedagogia centrava-se na norma, propondo e impondo o que os sujeitos e os povos deviam ser.

Ao indivíduo não restava alternativa senão aceitar cegamente os valores que lhe eram ditados pela sociedade em que se encontrava inserido, não se abrindo, por isso, à possibilidade de novos valores.

Estamos plenamente conscientes que desenvolver uma educação axiológica hoje, não se compadece com o que acabámos de escrever. Ou seja, as posições endoutrinantes de outrora são incompatíveis com o mundo em constante mudança em que vivemos, onde a verdade não é monopólio de ninguém.

A situação do momento inverteu-se, isto é, actualmente aposta-se na vertente subjectiva dos valores – o relativismo axiológico. Sustenta-se a ideia que o valor radica nas preferências e opiniões dos indivíduos ou colectivos. Elevam-se o prazer e o juízo pessoais.

No entanto o relativismo axiológico também é perigoso. Segundo esta perspectiva aceitaríamos como valores igualmente válidos todos os propostos, elevando assim todos os valores a verdades, podendo, portanto chegar a admitir o inadmissí-

vel e a tolerar o intolerável. Medidas cuja generalização resulta inconveniente e desastrosa para a convivência pública, são anti-valores que não merecem entrar em consenso.

Esta situação representaria um estado absoluto de "laissez-faire, laissez--passer" em nome do respeito pela diversidade de opiniões. De forma alguma podemos permitir que a criança ou o jovem actue tendo como justificação para a sua conduta um anti-valor.

Gervilla considera que, desta forma, a nova educação caminharia para um pluralismo extremo, para a debilidade e para a desorientação. Segundo aquele, com esta transmutação de valores, a educação pós-moderna apresentar-se-ia tão mutilada e unilateral como a moderna, mas agora em sentido oposto.

Desta forma, afigura-se-nos impossível defender uma postura relativista em educação segundo a qual tudo seria admitido, o que equivaleria a afirmar, em última análise, que nada de absoluto poderia ser ensinado (Pedro, 1997).

"Se o absolutismo conduziu a educação a fortes ditaduras e imposições, o relativismo leva-nos, ou pode levar-nos, a inseguranças psicológicas e conflitos" (Gervilla, 1993). Isto significa que nenhuma destas posições (relativismo e universalismo axiológico) é realisticamente viável por si só, pelo que a solução reside no seu carácter relacional ou dialéctico.

Mas o que é um facto é que a escola de hoje serve uma sociedade axiologicamente pluralista e por isso debate-se com o problema aqui representado pela diversidade de valores.

Segundo Patrício (1993), esta situação constitui um factor de insegurança e angústia para os professores, que se confrontam diariamente com a problemática da pluralidade de valores.

Como será a educação numa sociedade plural? Quais serão as virtualidades ou os riscos do pluralismo axiológico na educação? Que valores promover? São questões que, na opinião de Patrício, assediam permanentemente o educador e a solução encontrada é sempre precária e transitória.

O âmbito axiológico actual é caracterizado por uma multiplicidade de valores, há que reconhecê-lo, mas de forma alguma devemos ignorar o polo objectivo, normativo e unificador do valor. Ibanez, em 1991, diz que a pluralidade é em si mesma um valor, porque reconhece um dos polos da relação axiológica, no entanto, nunca

se pode prescindir das vertentes subjectiva e objectiva; o que caracteriza cada momento histórico e cada situação é o lugar que os valores ocupam nesse equilíbrio instável entre ambas.

Na realidade, o homem não pode em nenhuma circunstância subtrair-se à existência de valores e de regras balizadoras das suas condutas intersubjectivas e intragrupais bem como da sua esfera representacional. Isto sem prejuízo da apropriação pessoal que delas faz, seja na definição do sentido dos seus actos, seja na sua avaliação (Carvalho, 1992).

Daqui resulta que tenhamos que procurar novas formas de encontrar unidades e coerências no interior de uma multiplicidade acentuada de valores em todos os campos e de maneira mais evidente na educação. Devemos, pois, procurar descobrir as bases para alcançar o consenso e os pontos comuns para que a concertação seja possível. Só partindo de valores positivos podemos aceder a tal pretensão.

Gervilla (1993) refere, a este propósito, que "...não queremos que seja a confrontação e a luta axiológica e ideológica o melhor caminho para esclarecer o modelo educativo. Inclinamo-nos para uma busca conjunta da verdade e do bem (...) que nos oriente até uma determinada opção. Esta é imprescindível perante a pluralidade de modelos educativos, na medida em que é impossível educar sem valores e sem modelos...". O mesmo autor diz ainda que só uma educação sólida e baseada em princípios e valores firmes, mas ao mesmo tempo flexível e tolerante, chegará a ser uma educação para todos.

Efectivamente, a escola, como lugar de desenvolvimento global dos alunos, deve promover um certo número de valores básicos que sejam consensualmente aceites num dado período da história dos povos. Os valores básicos são os valores primeiros. Os que tomam a precedência quando temos de tomar uma decisão. Eles são tão importantes na Europa, como na América ou em África.

Acerca destes valores, podemos ler na Proposta Global de Reforma da Comissão de Reforma do Sistema Educativo: "A educação não pode desistir (...) de se enraizar num solo de valores essenciais. Trata-se de articular o mutável e o constante, proporcionando ao *homo viator* as referências e as âncoras indispensáveis ao sentido e à segurança da viagem".

Na opinião de Marques (1991), estes valores não podem contradizer a mutualidade nas relações entre indivíduos e o desenvolvimento da personalidade para ní-

veis mais elevados de integração do pensamento, afecto e acção, e devem estar em conformidade com alguns documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Os valores básicos devem tender para uma cada vez maior aproximação das ideias de justiça, de bondade, de igualdade, de tolerância e de liberdade.

Não podemos esquecer, contudo, que "(...) a educação deve ser personalizada, basear-se no respeito da pessoa humana, na sua natureza irredutível e singular, na sua dignidade e na relação de abertura autêntica com os outros (...)" (Pedro, 1997).

Carvalho (1992), a este propósito, assume claramente a existência de princípios pedagógicos que, de um modo ou de outro, remetem para a defesa da liberdade como valor e pressuposto da educação e, por seu intermédio também, para o reconhecimento da identidade da criança.

Em função disto, deve a educação procurar criar ambientes não constrangedores, facilitadores e motivadores do desenvolvimento do espírito de iniciativa, do espírito crítico, do espírito de solidariedade e portanto da autonomia do educandos (Carvalho, 1992).

Como refere Patrício (1990), a educação verdadeiramente axiológica é, na sua essência uma educação pluridimensional, pois tem que acolher a totalidade das dimensões da personalidade humana e a totalidade consequente das formas da cultura humana. Não há consciência axiológica, nem vida axiológica real e autêntica, sem consciência da sua identidade. Cada homem é um ser único, pessoal e intransmissivelmente confrontado com o problema e a realidade dos valores.

É, por isso, necessário tornar a escola numa instituição democrática, onde a participação na tomada de decisão seja uma realidade para professores, alunos e pais.

Desta forma, as características de cada qual não representam apenas o ponto de partida para a educação, mas também o meio e o fim. Há que ensinar o indivíduo singular, conhecendo e tendo em conta a suas particularidades exclusivas e as suas legítimas preferências valorativas, adaptando-lhes os recursos didácticos com a finalidade de rentabilizar ao máximo as suas capacidades originais.

Em suma, o principal desafio da educação, hoje, consiste: em primeiro lugar, em medir as consequências do sentido relacional do valor e manter o equilíbrio entre

ambas as vertentes, do qual resultarão profundas vantagens pedagógicas e em segundo lugar, em ampliar a estimativa e o âmbito dos valores preferidos e a sua mútua articulação - esta ampliação pode representar, a via ideal para superar o desafio com que se debate a educação numa sociedade plural.

2.4 - Os valores e as práticas educativas

A instituição Escola

Assiste-se a uma alteração do sentido de educação que já não consiste somente no desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, mas procura o desenvolvimento de uma nova lógica de pensamento que lhe permita enfrentar os obstáculos da realidade (Pedro, 1997). Ou seja, os valores que presidem à organização da Escola alteraram-se profundamente.

É suposto que a Escola actual, implicada que está no processo de socialização, contribua para a promoção de valores que satisfaçam as necessidades da sociedade actual. É precisamente neste contexto que aquela instituição deve intervir para formar indivíduos capazes de usar de espírito crítico, de reflectir e de pensar autonomamente em liberdade.

Verificámos, no ponto anterior, que a escola tem, estrategicamente, que optar por um modelo coerente de defesa de valores, face à diversidade axiológica com que se depara. Deve, por isso, desenvolver e promover valores consensualmente aceites como os mais necessários, dentro de um determinado contexto temporal. A igualdade de direitos e a não discriminação de indivíduos são o exemplo do que acabamos de escrever.

Procuraremos, de seguida, reflectir acerca de cada um dos elementos que constituem a estrutura educacional.

Os programas educativos

Para Ibanez (1991b), a determinação de objectivos educativos normativos da sociedade futura deve atender, por um lado, às exigências do sujeito, da sociedade e dos níveis culturais e, por outro, a uma fundamentação axiológica necessária nos

momentos em que a multiplicidade, a mudança e a crise de valores podem paralisar a acção educativa.

Marques (1991) considera, a este respeito, que para fazer face à tarefa de preparar os mais novos para o mundo onde vivem se torna cada vez mais pertinente a elaboração de currículos em que a educação para os valores surja explicitamente e se faça, por isso, de forma intencional.

Esta opinião é corroborada por Patrício (1990). Este considera que o programa educativo íntegro que se deseja tem de ser pluridimensional, isto é, para além de contemplar a estrutura dos saberes constituídos (a vertente curricular), deve fazer referência à estrutura das personalidades dos educandos, constituintes do saber. Isto é, a escola que a sociedade actual exige vai muito para além do ensino de conhecimentos científicos objectivos, racionais e verificáveis. Ela deve fazer apelo à educação moral e ética como sua atribuição primordial.

Para o efeito, o autor refere que o programa deve exigir a existência efectiva de dois pólos: o polo da heterodeterminação programática, que diz respeito ao conjunto de saberes e valores que o educando deve assimilar e dominar e o pólo da autodeterminação programática, que se refere ao princípio da liberdade de aprendizagem – o educando e o educador, em cooperação, decidem qual o conjunto de saberes e valores a cultivar.

Após ter analisado a Lei de Bases do Sistema Educativo, Afonso (1990) refere que esta aponta claramente a educação de valores como o modelo mais adequado para a escola portuguesa. Segundo o autor, para além da valorização da finalidade socializadora, o documento:

-faz referência a um núcleo de valores consensuais do "humanismo universalista, "da solidariedade social" e "valores permanentes da sociedade" e, simultaneamente, reconhece o direito à diferença e a pluralidade de valores, quando aponta para a "valorização dos diferentes saberes e culturas" e para o equilíbrio entre a "cultura escolar e a cultura do quotidiano";

-assegura a não endoutrinação, ao garantir "o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar" e a "tolerância para com as escolhas possíveis", bem como ao procurar ter em conta a "formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários";

-faz referência à participação da comunidade e à participação dos alunos na vida da escola, de modo a entender, nomeadamente, "o domínio da formação social e cívica".

Também a reforma educativa veio pôr em evidência a educação axiológica. Prioridades como a promoção de credibilidade e aceitação social dos indivíduos acentuam-se, se considerarmos o alargamento do ensino básico para nove anos de escolaridade e a definição subsequente dos seus objectivos, a partir dos quais se assegura que o ensino básico deve promover uma formação geral, comum e universal de natureza abrangente e multidimensional.

Outro aspecto importante diz respeito à possibilidade de cada escola elaborar o seu projecto educativo e nele consignar a participação da comunidade educativa em geral e dos discentes em particular.

Conseguidas as condições político-educativas, é importante introduzir no sistema metodologias e práticas escolares que promovam esses valores.

As metodologias

"Se no plano dos princípios se afirma a educação para os valores como uma finalidade central do acto educativo, no concreto esse objectivo exige uma metodologia adequada que vá para além da simples transmissão e discussão de ideias e do recurso a práticas bem intencionadas" (Caseiro, 1991, cit. Marques, 1991). Isto é, a educação para os valores requer intencionalidade, e para que tal aconteça é necessário conjugar entre si componentes de natureza cognitiva, afectiva e comportamental no produto final, promovendo assim o desenvolvimento da personalidade no quadro da vida quotidiana.

Do ponto de vista axiológico-educacional, Patrício (1990) considera as metodologias tradicionais impositivas, heterodeterminantes e constrangedoras. Refere ainda que o grau de desenvolvimento axiológico alcançado no nosso tempo pela consciência do homem impõe outros métodos. Métodos estes que devem assentar no princípio da liberdade e autonomia do indivíduo – os valores devem ser vividos e livremente escolhidos e assumidos.

O autor assegura que com esta concepção compatibilizam-se metodologias estimuladoras da efectuação de escolhas livres por parte dos educandos; promoto-

ras da análise prévia das consequências dos actos e das alternativas possíveis; promotoras da reflexão sobre as coisas apreciadas; abertas à exteriorização, pelos educandos, das escolhas feitas; inculcadoras de coerência entre o que foi livremente escolhido e a conduta adoptada; indutoras do hábito de reflectir sobre as formas de comportamento mais frequentes na vida do educando.

Dos três momentos considerados por Patrício como fundamentais para a realização de uma educação intencionalmente axiológica - o instrucional ou informativo, o crítico, reflexivo ou clarificativo e o vivencial -, o autor atribui particular importância ao momento vivencial. "Quem não vive os valores não está em condições de ser informado acerca deles ou reflectir criticamente sobre eles.

Assim, a criação e exploração de situações experienciais é absolutamente fundamental para uma educação axiológica que pretenda ´comover´ o educando, ´convertê-lo´ axiologicamente por dentro" (Patrício, 1990). A prática educativa sem vivência será seguramente ineficaz.

Esta linha de pensamento é defendida por Santos (1985, cit. Afonso, 1990) ao referir que paralelamente à introdução de matérias, é necessário precaver a educação axiológica através de formas de intervenção mais assentes na prática e nos comportamentos do que na tomada de consciência dos valores existentes no indivíduo através do livre debate e da clarificação.

Com efeito, é de particular relevância que os programas de educação axiológica sejam de natureza essencialmente activa, possibilitando aos alunos o desempenho de papeis significativos em situações reais, na expectativa de que o confronto com experiências desafiantes faça despoletar o desenvolvimento de novas estruturas de pensamento e a redefinição do sistema individual de valores.

Pela mesma ordem de ideias, a escola deve fazer educação para os valores, não através de lições de moral, mas recorrendo à responsabilidade nas tomadas de decisão. Para tal, é necessário o envolvimento do educando numa série de situações que provoquem desequilíbrio. Para que o pensamento do indivíduo evolua é necessário que ele se depare com situações moderadamente discrepantes, pressupondo a resolução de problemas nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis, refere Marques (1991). Este conflito é, regra geral, factor de crescimento.

Abrimos aqui um parêntesis para falarmos um pouco da clarificação de valores, perspectiva de socialização que se começou a desenvolver nos E. U. A. a partir

de meados da década 60, impulsionada pelos trabalhos de Raths e seus colaboradores, e que nos últimos tempos tem assumido um papel de destaque no âmbito da acção pedagógica.

Esta corrente centra-se no processo de valorização e não nos valores em si. Formosinho (1991, cit. Fonseca, 1993) salienta o papel da clarificação de valores na acção pedagógica e reconhece que o seu objectivo é o desenvolvimento do processo de aquisição/formação de valores, sendo isto mais importante do que o tipo de valores a que a pessoa chega.

Clarificar valores é "(...) patentear os que são autenticamente reconhecidos como tal pelo sujeito e com os quais se compromete livremente após ponderada deliberação. No entanto, não se questiona o valor dessas decisões e preferências. A corrente de clarificação de valores termina aqui, tornando consciente e explícito o que permanecia oculto na consciência" (Ibanez, 1991a).

Acerca desta temática, este autor refere ser primordial a clarificação axiológica na medida em que, se por um lado é impossível a existência de neutralidade axiológica – o compromisso com os valores, de alguma forma, a todos implica –, por outro, nem todos os valores nos afectam, nem têm o mesmo peso e nem toda a amplitude hierárquica encerra o mesmo grau de compromisso. Para delimitar a questão, há que verificar o grau de dependência entre os respectivos valores, as condutas, as áreas de compromisso e os níveis de compatibilidade e incompatibilidade.

O processo de clarificação de valores parece ser fundamental na ajuda que nos concede relativamente à determinação de valores que servem de referência às nossas condutas e aos nossos comportamentos.

Contudo, apesar de imprescindível, a clarificação de valores é um passo insuficiente, isto porque se concluirmos que a conduta tem origem em anti-valores como o egoísmo e o ódio, por exemplo, há que entender a razão pela qual acontece e, posteriormente, tentar superá-los, porque não têm consistência axiológica.

No âmbito educativo, Fonseca (1993) considera que o objectivo da clarificação de valores é, então, que os alunos tomem consciência das suas opções no domínio dos valores, tendo como referência um conjunto de características acerca de um valor. Admita-se, assim, a liberdade de cada um para reflectir de forma deliberada e compreensiva os seus valores pessoais e os valores da sociedade.

Afonso (1990) refere que a metodologia de clarificação de valores, na sala de aula deve apoiar-se na realização de actividades a partir das quais os alunos possam experimentar e exercitar as distintas fases do processo de valorização em relação a diferentes valores.

O professor, por sua vez, é chamado a desempenhar um papel importante na medida em que deve utilizar estratégias que levem os alunos a considerar formas alternativas de pensar e actuar, ponderando assim as suas decisões e as consequências dessas alternativas.

Esta abordagem tem suscitado, contudo, segundo Ryan (1985, cit. Fonseca, 1993), uma série de críticas, as quais têm acentuado quer a sua superficialidade, quer a sua subjectividade, considerando que desresponsabiliza os pais, a escola e a sociedade, em geral, do processo de transmissão de valores e de socialização.

O mesmo autor refere ainda que a clarificação de valores acabaria por facilmente promover o relativismo individualista, pois se, por um lado, ajuda a pessoa a organizar e a expressar os seus valores pessoais, por outro lado, relativiza-os pelo reconhecimento de que os outros apresentam igualmente valores positivos, não supondo o questionamento desses valores nem a intencionalização do processo de tomada de decisões morais.

Estas críticas têm merecido algum eco também no nosso país, através, por exemplo de Manuel Patrício, para quem esta perspectiva comporta alto grau de subjectivismo e de relativismo moral, o que pode envolver riscos excessivos de inconsistência moral.

Parece-nos importante que o educador permaneça atento e efectue uma reflexão acerca desta problemática na medida em que a pretensa neutralidade ou o contornar destas questões pode conduzir a um ensino desprovido de valores, entendidos estes como os grandes compromissos sociais, religiosos e morais, isto é, um ensino fundamentalmente informativo e pouco formativo.

O educador

Spranger (cit. Patrício, 1993) acentua muito a importância, a valia e a responsabilidade do educador. O educador é, talvez, o factor mais importante do facto educativo, face ao ideal, à educabilidade e à comunidade educativa. É o educador que

tem por função e missão realizar o ideal educativo em cooperação com o educando no seio da comunidade educativa.

Segundo Afonso (1990), desenvolvimentos teóricos recentes apontam para uma concepção ampla, diversificada e profissional da actividade docente, o que de certa forma significa o abandono da ideia clássica e até então generalizada de que o professor seria um mero transmissor de conhecimentos. Na opinião deste mesmo autor, a escola de massas, caracterizada pela diversidade de percursos, necessidades e expectativas escolares dos alunos, exige do professor a assunção de um sem número de papéis, entre os quais se destaca a transmissão e interiorização de valores.

Para Marques (1991), o professor, seja qual for a sua disciplina, assume-se como educador de valores, ou se preferir, um adulto significativo, utilizando os conteúdos programáticos e a organização da sala de aula para estimular o raciocínio moral dos alunos. Ajudar a pensar sobre os valores e facilitar o intercâmbio de valores na escola é o objectivo que deve nortear a acção do professor.

No mesmo sentido se pronuncia João Formosinho (1989, cit. Fonseca, 1993), ao defender a ideia segundo a qual o professor, por definição um educador sócio-moral, independentemente da sua vontade ou da sua consciência desse papel, pode contribuir através da sua disciplina para o currículo sócio-moral da escola, sendo preferível que o faça de forma consciente e explícita.

Como já tivemos oportunidade de referir, o professor enquanto agente de socialização não pode, de forma alguma, abdicar dessa função e deixar que os alunos elaborem o seu próprio sistema axiológico de uma forma espontânea. Esta atitude de indiferença e pretensa neutralidade limita as suas funções exclusivamente à instrução ou transmissão de conhecimentos, para além de que, recorde-se, o neutralismo axiológico é uma falsa solução e mais não constitui do que uma forma de manipulação dissimulada.

Ao invés, o educador tem de saber e assumir que o seu trabalho não pode deixar de ter intencionalidade e substância axiológicas. Só desta forma os professores podem ajudar os alunos a lidar com as questões que mais directamente os tocam e que envolvem a realização de escolhas, insistindo necessariamente numa posição particular (Valente, 1989, cit. Fonseca, 1993).

Um outro aspecto importante remete-nos para as expectativas que os alunos têm em relação ao professor. Ibanez (1991a) refere, sobre este assunto, que a juventude necessita de "guias" que sejam modelos autênticos, que não abandonem o seu posto de responsabilidade, nem se demitam da sua obrigação primária de educar, e que encarnem e integrem o equilíbrio harmónico e o horizonte sempre aberto dos valores educativos.

Um dos pressupostos essenciais para que exista uma atmosfera democrática na sala de aula é o reconhecimento de que o professor não está ali para julgar os sentimentos e os valores das pessoas, mas para ajudar a discussão e a partilha aberta de ideias sobre questões éticas e cívicas.

De acordo com Marques (1991), se o aluno sente que as suas ideias são alvo de desprezo ou do ridículo, não estará à vontade para dar a conhecer e defender os seus argumentos. Os alunos precisam de estar seguros de que não correm riscos ao defenderem pontos de vista minoritários.

O mesmo autor diz ainda que isto não significa que o professor se mantenha equidistante de todas as posições. Se, por exemplo, um aluno argumentar a favor do uso de drogas, o professor tem o dever de suscitar opiniões contrárias e de demonstrar a natureza dos malefícios da droga.

Esta forma de actuação do professor é a mais desejável para a criança que aprende, no sentido de que esta conhece qual a verdadeira postura do educador, em caso de conflito, em vez de reenviar o problema de decisão daquela para entidades abstractas, fazendo-a depender de uma autoridade exterior e desconhecida (Pedro, 1997).

Finalmente, outra questão a considerar, relaciona-se com o facto da educação para os valores não se compadecer com o isolamento do professor ou dos alunos. Nesta área – mais do que em qualquer outra – educa-se para agir, e agir moralmente é envolver-se eficazmente com os outros, saber tomar partido e defender posições.

O fim último da educação para os valores é a aprendizagem do viver em comum e, sendo assim, os alunos aprendem tanto melhor quanto mais profundas e diversificadas forem as suas interacções. A escola e o professor devem ser capazes de relacionar os alunos com a maior diversidade cultural e social possível, para que estes prezem a diversidade (Marques, 1991).

Como podemos constatar, o professor surge como elemento destacado no conjunto de elementos que constituem o sistema educativo. Talvez por isso Patrício atribua considerável importância, quer à selecção e recrutamento, quer à formação e acompanhamento do professor.

No que diz respeito à selecção e recrutamento, o autor afirma que o professor inicia a sua actividade docente sem que, em momento algum do seu percurso escolar, a sua aptidão vocacional tenha sido testada ou ajustada.

A situação também não é satisfatória quando nos reportamos à formação de professores. "Do ponto de vista da axiologia educativa, ela apresenta-se cheia de insuficiências e equívocos" (Patrício, 1990). A este respeito, o autor alerta para a ostensiva desvalorização da componente pedagógica face à componente da especialidade. Tal situação relativiza, inevitavelmente, a dimensão axiológica do professor, já que esta é uma das mais importantes funções da componente pedagógica a promover na construção de uma sólida consciência axiológica no futuro educador profissional - expõe ainda Patrício.

A introdução da educação para os valores no currículo exige do professor a aquisição de competências conformes aos modelos personalistas e interaccionistas. O professor é menos o transmissor de conteúdos do que o facilitador de situações de aprendizagem (Marques, 1991).

A formação dos professores axiologicamente perspectivada tem que ter uma base axiológica e um coroamento axiológico e tem que ser estruturada e executada com plena intencionalidade axiológica. Estes imperativos dirigem-se à formação inicial e à formação contínua (Patrício, 1990).

Relativamente a esta matéria, o autor conclui que, em primeiro lugar, a formação de professores deva ser feita à luz de uma filosofia da educação, porque não há filosofia da educação que não culmine numa axiologia educacional. Em segundo lugar, é importante um programa de formação de professores correctamente organizado e levado à prática com propósito de eficácia, isto é, deve apontar para um modelo concreto de escola, pois é na escola que o professor vai realizar o seu trabalho e é lá que vai encontrar situações educativas concretas. Finalmente, é importante que as próprias instituições superiores de formação de professores se estruturem científica, pedagógica e culturalmente de modo a proporcionarem aos futuros professores a vivência frequente dos valores.

A situação educativa

Santos (1985, cit. Afonso, 1991) refere-se à educação de valores como sendo uma corrente teórica socializadora que se baseia, fundamentalmente, na ideia de que, para além da pluralidade de valores, desejável numa sociedade democrática, é possível o consenso em torno de um certo número de valores. Valores estes, a partir dos quais se deve organizar a escolaridade das novas gerações de uma dada sociedade ou comunidade. Os valores educativos estão, desta forma condicionados pelos valores culturais.

Só a descoberta das potencialidades decorrentes do cruzamento das várias sub-culturas intervenientes no processo educativo, o conhecimento dos seus reais mecanismos de funcionamento e de acção, bem como das margens relativas de independência de que a escola, como instituição, inevitavelmente desfruta, pode contrariar funções ideológicas que perpetuavam os valores dos grupos dominantes e asfixiavam todas as sub-culturas concorrentes, refere Carvalho (1992).

A escola cultural definida por Patrício implica, do ponto de vista do autor, o seu enraizamento na comunidade, pois é nesta que mergulham e se alimentam as suas raízes. " (...) a Escola Cultural é ela própria elemento de uma situação de mais largo âmbito. Já se sabe que esse âmbito é a comunidade. O horizonte comunitário é, pois, decisivo para a Escola. Bastará lembrar que esse horizonte é, na sua essência, um horizonte cultural. É, portanto, um horizonte axiológico. O enraizamento da Escola na comunidade é, em regra, o enraizamento da Escola na cultura da comunidade, ou seja, nos valores que constituem a cultura da comunidade. (...) a escola embebe-se dos valores da comunidade – em todos os âmbitos desta, do local ao humano e ao cósmico – e devolve à comunidade esses valores enriquecidos" (Patrício, 1990).

Não é, assim concebível uma educação que não se relacione intimamente com a cultura e com o complexo de valores significantes e comunitariamente válidos e vivos que a constitui. A cultura que envolve o educando é a situação vital em que ele desenvolve e realiza a sua própria vida. Não há sentido possível para a sua vida e para a sua educação fora dessa cultura.

A nossa cultura caracteriza-se por mudanças vertiginosas e por acelerados movimentos inovadores. A repercussão que tem na educação é evidente. Numa

cultura favorecedora da mudança não pode sonhar-se com um tipo de educação universal e permanente. Educar numa cultura em mudança é educar para a constante readaptação. As mudanças culturais e as mudanças educacionais têm de ser paralelas, sob pena de se produzir um desfasamento entre a vida real e a vida escolar.

CAPÍTULO II – MULTICULTURALIDADE E INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR

1 - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A escola pública é uma construção social cujo processo é marcado pelo fluir da história. Não nos devemos esquecer que a escola surgiu como uma extensão da família e sobretudo a escola pública, teve e tem ainda como função alargar e completar o papel educativo da família.

Alguns investigadores em Ciências da Educação consideram a escola como uma instituição social encarregada da educação e classificam-na de organização cujo objectivo é actuar de determinada maneira sobre um grupo de pessoas que são admitidas para esse fim, pelo menos transitoriamente.

Recentemente, a Sociologia das Organizações situa a sua análise numa mesoabordagem, atribuindo à escola e ao estabelecimento de ensino, uma nova dimensão. O estabelecimento de ensino passa a ser valorizado, como espaço organizacional, onde se realiza a actividade pedagógica e onde os actores tomam decisões importantes a vários níveis, de acordo com a sua própria identidade e dentro da autonomia de que são dotados.

Com a evolução da escola e das alterações das suas funções concretas, que deixaram de ser meramente instrucionais - actualmente a escola não tem só como objectivo a instrução, mas a educação em termos gerais - para serem também culturais, socializadoras, personalizadoras e outras. Esta passou a ser um tempo, um espaço e uma modalidade de interacções sociais (Pinto, 1995).

Hoje, a escola tornou-se uma organização específica onde se passa a maior parte do tempo, promovendo a cultura e a educação, assim, "(...) a escola, para exercer a sua função de educação, não pode alhear-se totalmente do que acontece aos adolescentes na restante parte do dia, nomeadamente quando isso vai afectar a sua acção educativa" (Pinto, 1995).

A década de 60 representa um acréscimo muito grande de alunos - tornando as escolas mais complexas organizacionalmente - face ao aumento da escolaridade obrigatória e ao aumento das expectativas das famílias em relação à escolaridade dos seus filhos. Esta escola obrigatória compõe-se por "100% de crianças com dificuldades, 100% de crianças agressivas, 100% de crianças conflituosas, em suma,

100% de todos os problemas sociais pendentes" que se convertem em problemas escolares.

A realidade da escola de massas exige uma maior preparação aos mais diversos níveis, por forma a dar resposta às necessidades de uma sociedade em mutação, com diversos problemas que urge resolver.

É um facto incontestável que foi a sociedade que criou a escola e o ensino, e que é nela que os homens são educados. Por isso, com as mudanças operadas na sociedade, com o surgimento de acontecimentos de enorme significado histórico, surgem também questões acerca da escola, do ensino e da educação.

Efectivamente, a escola actual faz parte integrante de uma sociedade regida por valores. Como tal, também a própria educação é manifestamente "controlada" por valores que vão de encontro aos proliferados por essa mesma sociedade. Assim sendo, não podemos ignorar a actual realidade axiológica e cultural, gostemos ou não dela.

Neste quadro, pede-se á escola que ajuste, desenvolva e promova uma educação que potencie os aspectos positivos e enriquecedores da sociedade e contrarie as vicissitudes e eventuais hiatos que nela possam existir.

A escolaridade obrigatória deve proporcionar a todos quantos a frequentam uma formação educativa que permita aos jovens encarar, com consciência e coragem, os grandes desafios que vão ter de enfrentar quando, ao saírem da escola, procurarem ocupar o lugar que desejam assumir na sociedade.

Fallé (1998) assinala, a este propósito, a importância da existência de uma escola que valorize uma formação educativa capaz de desenvolver jovens confiantes nos conhecimentos fundamentais, seguros do seu saber fazer e da sua iniciativa, capacidade crítica e de análise, capacidade criativa, capacidade de adaptação às mudanças, capacidade de decisão e aceitação do risco. É necessária uma escola onde o respeito pelos valores sociais, culturais, cívicos e morais sejam assumidos.

2 - A EXCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

A complexidade dos mecanismos que a causam e a dificuldade extrema de encontrar soluções fizeram da exclusão social uma das principais questões sociais do nosso tempo.

A exclusão social, a um tempo processo e resultado, conduz as sociedades a um funcionamento dualista. Produz uma clivagem crescente entre os privilegiados que gozam de relativa segurança e os desfavorecidos e marginalizados, atingidos pela insegurança, pelo isolamento e pela não-participação. Estes cidadãos, impossibilitados de assegurar os seus direitos sociais, tenderão a sofrer processos de desvantagem generalizada e persistente e a sua participação social e ocupacional serão prejudicadas.

Este fenómeno põe assim em causa a coesão social agregadora da sociedade. À medida que esta se desintegra, assistimos ao emergir de uma categoria de indivíduos, de grupos e mesmo de regiões excluídos da participação nas interacções e nas práticas de integração social e privados dos direitos inerentes.

Sabemos hoje que estes grupos sociais tendem a ser, com ou sem razão, encarados como forte ameaça à segurança e estabilidade do sistema. São assumidos como doença social e por isso os portadores de tal estigma ficam ameaçados de exclusão (Marques, 1997).

Os grupos de risco a que fazemos referência, entendidos como grupo social, representam e são identificados como contendo diferentes elementos de afastamento dos grupos dominantes de quaisquer sistemas sociais. Por um lado, eles são portadores de desvios negativos aos padrões de referência e noutra dimensão estão sujeitos a constrangimentos, pressupostos e preconceitos de etnocentrismo em várias categorias.

Esta situação resulta numa larga desvantagem, na medida em que são inúmeros os factores de perturbação social associados aos grupos em causa. Estes são tendencialmente empurradas para o isolamento e para o separatismo.

Urbano Marques diz que o sistema padrão actual contesta este facto ao colocar no seu topo (sistema de valores) cada indivíduo como tendo igualdade de direi-

tos e recusando a sua discriminação qualquer que seja a sua origem e as suas características.

São complexos os mecanismos geradores de exclusão social. Todavia, do nosso ponto de vista, o nível de formação adquirido representa um factor primordial que remete directamente para o direito de todos à educação. Por esta razão, importa analisar, ainda que suscintamente, o caso concreto do sub-sistema educação por forma a melhor entender as expectativas em matéria de direito à educação e o respectivo impacto sobre o fenómeno de exclusão escolar e social.

Todas as sociedades assumem de forma pacífica que qualquer criança tem necessidades específicas que devem ser respondidas no sentido de ela poder participar de pleno direito na sociedade quando adulto.

A escola representa a ponte indispensável entre a dependência da criança face à sua família (1ª fase de socialização) e a sua futura independência como adulto trabalhador profissional (3ª fase de socialização) (Marques, 1997). Ou seja, aqueles que sofrem de desvantagem em termos de educação têm substancialmente menores possibilidades que o resto que os seus pares, de aceder vantajosamente às principais regalias sociais.

Inicialmente, factos pedagógicos sem reais consequências sociais, o insucesso, o abandono e a exclusão escolar, têm vindo, a partir da universalização da escolaridade obrigatória, a impor-se cada vez mais como um problema social de grande acuidade. Com efeito, os jovens de hoje excluídos de uma verdadeira participação social foram, na maior parte das vezes, vítimas do insucesso escolar em determinada fase do seu percurso académico.

Mais do que nunca, o insucesso escolar gera insucesso social, o mesmo é dizer, uma vida de insegurança, de marginalização e de dependência dos mecanismos da assistência social.

Constituindo o nível de instrução um factor primordial de integração económica, social e política, convirá assegurar a eliminação dos mecanismos da exclusão entre os jovens, garantindo a todos um nível mínimo de formação. Importa, assim, reafirmar claramente o direito de todos à educação. Entende-se este como o direito de cada um à aquisição dos conhecimentos de base e à formação que permitem participar de pleno direito na vida em sociedade.

Com efeito, a sociedade precisa da escola para se preservar, pois a sua sobrevivência depende do grau de homogeneidade entre os seus membros e é através da educação que é reforçada essa característica. "As funções da educação são preservar a sociedade e socializar, humanizar o homem, fornecendo referenciais normativos e cognitivos que lhe faltam. A socialização é o processo através do qual a criança se forma de acordo com as necessidades da sociedade" (Etzioni, 1967).

2.1 - As barreiras ao sucesso

Torres (1997), considera que actualmente à escola exige-se que faça mais e melhor. Objecto de solicitação por todo o lado, esta deve dar resposta às exigências de desenvolvimento económico e social e às exigências culturais e éticas. A educação enfrenta, portanto, enormes desafios e depara-se com uma contradição, pois se por um lado é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmembramento social, por outro, é a ela que se faz apelo quando se pretendem restabelecer algumas das semelhanças essenciais à vida colectiva, procurando um ensino que seja um processo de aquisição de capacidades e uma via privilegiada para a construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos e entre grupos.

O que é um facto, é que a escola, num sentido mais amplo, não apenas como estabelecimento de ensino e suas funções, mas também integrando os diversos actores externos e suas relações, é uma comunidade onde vivem diversos actores de características heterogéneas.

A escola tem como função diluir estas diferenças, através da promoção de valores de respeito mútuo entre culturas e de valores de aceitação da diferença, do desenvolvimento da fraternidade e solidariedade e da formação do carácter e da conduta humana. Para tal reivindica-se "(...) a idealização e implementação de políticas sociais que visem o combate à pobreza, à marginalização, às discriminações sociais, culturais e económicas e a promoção da comunidade no seu todo tem, necessariamente, de incluir na programação das suas acções uma educação que seja concebida como meio de realização efectiva da igualdade de oportunidades" (Carmo, Dias, Albuquerque, Alves & Monteiro, 1996).

No entanto, este desempenho não tem sido fácil, a escola, como representante do sistema educativo, tem demonstrado alguma incapacidade para interagir com culturas diferentes das veiculadas por si própria. "Ela é o meio difusor de uma proposta educativa que traduz um 'pacote' global de ensino cuja população alvo é pressuposto ser constituída por alunos médios, o chamado padrão ou modelo standardizado. Assim, os conteúdos programáticos, os métodos pedagógicos, todo o processo de transmissão de conhecimentos, os recursos, enfim os chamados normativos orientadores transformam-se numa aposta massificadora que não tem em conta as diversidades individuais" (Boal, Hespanha & Neves, 1997).

Por outras palavras, o sistema educativo modela os alunos de acordo com normas de comportamento que se identificam com a cultura da escola e com a ordem social para que a integração das crianças na sociedade em que vivem seja feita de acordo com as normas e valores dos grupos sociais dominantes. Assim, a escola ignora os valores próprios dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, o que naturalmente provocará um conflito de natureza cultural.

Com esta forma de actuação, a escola adopta definições e categorizações de sucesso e de fracasso, plenas de consequências sociais. Alunos com estatutos baixos tendem a considerar-se pertencentes ao grupo dos falhados, sem motivação, com baixas expectativas, baixa auto-estima e auto-confiança e indisciplinados (Bento, 1997a). Em relação a estas crianças e jovens, os preconceitos, as discriminações e o distanciamento acentuam-se.

Sabemos, no entanto, que as desigualdades evidentes nas classes, nas escolas e nos colégios, têm, na maioria das vezes, a sua origem aquém do sistema escolar, na sociedade e na economia que o rodeiam. Admite-se, geralmente, hoje em dia, que os sistemas de ensino são fortemente travados, para conseguirem a igualdade dos resultados e das oportunidades, pelas poderosas influências sócio-económicas que acentuam as desigualdades.

Os resultados escolares são, pois, inflectidos, em grande parte pela origem e meio social dos alunos e estão, por sua vez, intimamente ligados ao seu futuro e às suas ulteriores oportunidades de vida.

O aluno que integra a escola, "é uma resultante de todo o meio em que vive (...) Vive num determinado local, faz parte de uma determinada comunidade local,

frequenta uma determinada comunidade escolar, pertence a uma determinada comunidade familiar e, depois, ainda está sujeito a uma determinada conjuntura sócio-económico-cultural, regional e nacional" (Boal et al, 1997).

Efectivamente, a criança pertencente a categorias socialmente desfavorecidas quando integra a escola – 2ª fase de socialização – já estabeleceu as primeiras interacções sociais e interiorizou valores junto da família e do meio onde está inserida.

A cultura das crianças provenientes de meios desfavorecidos entra em conflito com a cultura escolar, ou seja, com a cultura da classe social dominante. Os valores, atitudes e estilo cognitivo transmitidos pelo contexto social da criança são em tudo diferentes dos da classe social dominante, facilitadores, estes do sucesso escolar. As crianças a que nos vimos referindo desenvolvem atitudes de insucesso face ao universo escolar, universo esse que surge como totalmente alheio ao seu próprio sistema de valores.

A falta de qualidade do clima educativo representa um factor de má adaptação escolar na medida em que pressupõe a existência de diferenças significativas entre o sistema de valores vigente em casa e o sistema de valores vigente na escola (Gilly, 1971, in PEPT 2000, 1995)

Estas crianças, em situação de pré-exclusão, pouco aceites pelos seus pares, tendem a perder não só um grande número de experiências de vida, uma vez que não é "convidado" assiduamente a participar nas actividades de grupo, como ainda não adquire tanta prática de relacionamento com os demais. Esta situação inibe o desenvolvimento da sua capacidade para resolver problemas, gerir conflitos, tomar decisões, entender o ponto de vista dos outros, etc. À medida que cresce, o problema agrava-se porque as diferenças vão-se acentuando e com elas aumenta a probabilidade da criança vir a revelar um desajustamento social.

A situação, até agora descrita, agrava-se ainda mais quando as expectativas do professor, definidas em função do estatuto social, económico e cultural do aluno, menosprezam valores importantes e conduzem a um afastamento dos alunos que não se encaixam no modelo idealizado.

Não sendo de facto um indivíduo neutro, no plano cultural, o docente cria expectativas e representações de si próprio e dos alunos. O seu percurso profissional

e contexto sociocultural condicionam fortemente as suas expectativas e representações do aluno ideal.

O professor tenderá, assim, inevitavelmente, a valorizar os alunos que mais se aproximam dessa sua representação, tendendo, paralelamente, a desvalorizar aqueles que dela se afastam.

Esta desvalorização atinge o aluno intimamente na sua auto-imagem. Esta tese desenvolve o efeito de "Pigmalião", chamando a nossa atenção para o modo como as expectativas dos professores podem condicionar o comportamento escolar dos alunos.

Neste envolvimento, o ensino não pode renunciar a melhorar a sorte dos menos favorecidos, tanto mais que pela sua acção resoluta de triagem e selecção encaminha um número considerável de jovens para um futuro marginal e incerto.

2.2 - O fenómeno concreto da multiculturalidade

Falar de educação multicultural em contextos escolares etnicamente heterogéneos pressupõe falar na situação das minorias na sociedade e na escola, nos obstáculos ao seu direito à igualdade de oportunidades educativas, económicas e sociais, e nos factores desses obstáculos. Pressupõe considerar vários elementos do sistema educativo: as ideologias do professor, as orientações e organização da escola, as especificidades étnicas e sócio-económicas das crianças que frequentam a escola, etc. (Cardoso, 1996).

É um facto incontestável. A crescente diversidade étnica da sociedade actual tem vindo a reflectir-se nos últimos anos, de modo significativo na composição demográfica, sócio-económica e cultural das escolas.

Após a descolonização, essa diversidade cultural tornou-se um fenómeno de importância crescente na sociedade e nas escolas portuguesas.

As dimensões desta realidade e o direito das minorias ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades na escola e na sociedade colocam novos desafios aos diversos níveis e agentes de ensino.

Para o professor a questão não é simples. Este encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classes seja qual for o contexto onde desenvolva a sua

actividade. Essa diversidade pode expressar-se através de diferenças sócio-económicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, entre outras. A diferença é, assim um dos principais factores a ter em conta na acção da escola e dos professores.

O educador nem sempre está plenamente consciente do peso e do significado desta problemática. Até porque a tarefa de realizar mudanças em sentidos multiculturais numa sociedade com um passado colonial, fortemente assimilacionista e etnocêntrico, confronta-se com resistências próprias. Muitos destes professores foram socializados e profissionalmente preparados nesse contexto.

Cardoso refere que os professores em contextos escolares social e etnicamente heterogéneos tendem a afirmar que tratam todos os seus alunos da mesma maneira. No entanto, prossegue o autor, estes dogmas profissionais não são compatíveis com práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da "raça", etnia ou classe social e, assim, promover a igualdade de oportunidades entre todos.

De igual modo, as expectativas dos professores em relação ao sucesso dos alunos pertencentes às minorias tendem a ser baixas, com efeitos negativos nas expectativas, na auto-imagem, nas motivações e, consequentemente, na integração e no sucesso escolar desses alunos.

Com efeito, o percurso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante. Estes percorrem o trajecto família-sistema escolar-mercado de trabalho segundo um processo linear que lhe está mais ou menos ajustado no que se refere aos objectivos, aos conteúdos e às metodologias de ensino, aos processos de avaliação e aos estilos de ensino e de aprendizagem. Tudo isto é veiculado pela sua língua e no contexto da sua cultura, tendo, assim, como quadro de fundo um ambiente escolar monocultural que é o seu. Os conhecimentos, as competências, os valores e atitudes privilegiados pelo mercado de trabalho são os característicos da sua cultura ou seja, os que a escola mais considera.

Por outro lado, aos alunos pertencentes às minorias é exigido que sejam bilingues e biculturais para que possam participar nas actividades escolares e tenham direito ao sucesso educativo. Além disso, os critérios de

avaliação, selecção e certificação da escola estão baseados no mérito, isto é, na posse de talentos individuais que determinam o acesso a vantagens sociais.

Neste processo, o sistema educativo tende a ser visto como entidade neutra na regulação e concessão de credenciais escolares: 'cego' às variáveis classe, género e 'raça', mas defensor do talento (Cardoso, 1996). Desta forma, os alunos não pertencentes ao grupo cultural dominante estão em desvantagem e as suas expectativas e motivação académicas tendem a ser baixas.

3 - IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Cardoso considera que existem pressupostos éticos universais desafiadores de políticas e práticas de educação multicultural, o primeiro dos quais é o direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades no acesso à escola e às condições necessárias para atingirem o sucesso educativo.

No plano geral, o conceito e a prática de educação multicultural estão subjacentes à Lei de Bases do Sistema Educativo. Com efeito, tal pressuposto é uma condição para o cumprimento dos princípios da igualdade e da universalidade face à educação nela consignados.

No plano curricular, os programas propostos de algumas disciplinas e áreas curriculares dos 1º, 2º e 3º ciclos consideram explicitamente, com maior ou menor relevância, objectivos e conteúdos de natureza multicultural.

É indispensável dar um sentido real às referências à igualdade de oportunidades nos documentos e nos discursos oficiais. A igualdade de oportunidades educativas das minorias deve ultrapassar, em muito, o mero direito de acesso ao sistema educativo e incidir na igualdade de circunstâncias dentro do sistema (Cardoso, 1996).

Para isso, a escola tem de respeitar e acolher as diferenças culturais, promover a auto-estima e a auto-confiança das crianças, promover interacções livres de preconceitos e discriminações, criar oportunidades reais para que todas as crianças adquiram a preparação necessária (os conhecimentos, as competências e as atitudes) para terem acesso aos bens sociais (empregos, níveis académicos superiores,

etc.) em condições que se aproximam das dos seus colegas da maioria – refere ainda o mesmo autor.

A escola, onde a educação é para todos, deve garantir o direito à diferença, construindo itinerários escolares e de formação nos quais a diversidade dos grupos sociais adquira estatuto de cidadania (PEPT 2000, 1995).

A prevenção educativa da exclusão impõe uma cultura de ensino pela e na diversidade, deslocando os modelos da prática de uma identificação das necessidades como factor de diferenciação para uma prática que estimule a diversidade, personalize a diferença como factor de enriquecimento ecológico, aumente as oportunidades e as experiências para uma interacção mais alargada (Marques, 1997).

Trata-se, sobretudo, de construir para todos uma "pedagogia da diferença", e portanto, diversificada, a partir do que cada criança é, sabe e conhece, mas sem que isso sirva um currículo que desvalorize as aquisições cognitivas, necessárias e identificadas como essenciais, e por isso obrigatórias.

Torna-se imperioso compatibilizar o sistema educativo, aliviando as tensões internas, os conflitos, a dependência, o distanciamento e o estigma, de forma a prevenir a futura desvantagem, a perturbação, a coerção, a repressão, o isolamento e o separatismo que inevitavelmente conduziriam à exclusão social (Marques, 1997).

A verdadeira inclusão escolar representa muito mais do que simples contactos discretos entre populações distintas. Aquela resulta, segundo o autor, de um relacionamento simétrico, no sentido da verdadeira participação conjunta desenvolvida através de partilhas e negociações. Nesta abordagem a qualidade de interacção entre as crianças é a questão central do sucesso e do êxito da relação.

Quanto a nós, a educação conheceu nos últimos tempos uma evolução conceptual no sentido da inclusão, razão pela qual começam, nos dias que correm, a sentir-se alterações positivas neste âmbito.

Alheio a este fenómeno não estará, com certeza, a entrada na cena política, durante os últimos tempos, de grupos, uns mais conscientes que outros, da sua identidade própria e dos seus interesses em matéria de ensino. Este facto influenciou decisivamente a forma de encarar esta problemática.

Esta tomada de consciência da validade das exigências particulares de cada um dos grupos levou à adopção de perspectivas mais concretas e objectivas – que conduzem directamente aos problemas que se levantam – em desfavor de fórmulas gerais e nestes casos inconsequentes.

Por esta razão, temos vindo a assistir a uma tentativa, por parte da escola e dos elementos que a constituem, de alargamento do seu sistema de valores, de forma a possibilitar às classes até então subjugadas uma maior identificação e mobilidade social, conferindo-lhes assim poder e privilégios semelhantes às categorias dominantes.

A escola actual, de uma maneira geral, é mais inclusiva, ou pela menos caminha nesse sentido, isto porque tem estudado e posto em prática formas de intervenção cujo objectivo é optimizar o relacionamento social das crianças, como processo de automatização e desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, também a tradicional filosofia de elaboração de currículos gerais e comuns começa a ser abandonada, sendo substituída por uma política de relativa autonomia curricular concedida a cada uma das escolas.

Enfim, assiste-se hoje a uma preocupação clara da escola em acolher a diversidade de cada um, em respeitar a heterogeneidade cultural e em criar condições de desenvolvimento de todos e de cada um.

CAPÍTULO III - AS PRÁTICAS DESPORTIVAS EDUCATIVAS, OS VALORES E A INCLUSÃO ESCOLAR

1 - OS VALORES NA ACTIVIDADE FÍSICO-DESPORTIVA ESCOLAR

Muitos dos estudos até ao momento desenvolvidos apontam a existência de uma relação nula e mesmo negativa entre a prática desportiva e a promoção de valores. Parece-nos, no entanto, que estes resultados são discutíveis, na medida em que são fruto de metodologias baseadas em análises correlacionais. Sabemos hoje que perspectivas mais qualitativas e também mais focadas na análise interpretativa dos factos possibilitam conclusões mais verosímeis.

Iremos, de seguida, fundamentar esta crença, segundo a qual o contexto desportivo se apresenta como um meio apropriado para desenvolver atributos físicos e psicológicos desejáveis.

Quando uma actividade se converte em objectivo educativo, é sem dúvida pelo seu valor, ou porque nos conduz a um comportamento valioso. A educação não é merecedora do nome, se for reduzida a meios que servem fins ou propósitos exteriores a ela (Queirós, 1993).

Para podermos afirmar que as actividades físicas são válidas educativamente, é preciso mostrar que elas próprias têm valor e que não estão dependentes de valores instrumentais ou extrínsecos, associados a elas (Arnold, 1991, cit. Queirós, 1993).

Para melhor entender os propósitos da disciplina, assim como os valores que lhe estão subjacentes, importa conhecer as três dimensões do conceito de movimento advogadas por Arnold (1991, cit. Graça, 1992).

A dimensão "acerca do movimento" está fundada sobre o valor intrínseco do conhecimento proposicional do movimento. Isto é, reconhece-se que o desporto e as actividades físicas constituem objecto de descrição, de indagação, de reflexão e de teorização.

A dimensão "no movimento" refere-se ao conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades passíveis de aquisição ou exteriorização somente a partir da participação nas actividades desportivo-motoras. Trata-se de pôr em jogo uma racionalidade prática, um "saber como" ou uma competência de acção.

A dimensão "através do movimento" diz respeito ao valor instrumental do movimento, à sua utilização como meio de alcançar propósitos predominantemente ex-

trínsecos. Por exemplo, como recurso didáctico de outras áreas académicas, como meio de educação moral ou estética, como meio de promoção da saúde e da condição física, como meio de socialização e de interacção social, ou ainda como meio de promoção de uma ocupação saudável dos tempos livres.

Quando abordamos esta temática, não podemos deixar de referenciar as práticas desportivas escolares às grandes finalidades educativas, ou seja, existem valores que, por serem mais compatíveis e mais facilmente associados aos objectivos educativos, devem ser privilegiados e prioritariamente desenvolvidos.

Esta parece ser uma questão que merece toda a nossa atenção. Para o efeito, debruçar-nos-emos sobre a teoria da orientação de valores de Jewett & Bain (1985), e posteriormente Fraleigh (1990). Os autores descrevem cinco linhas de orientação a partir das quais será possível escolher os valores logicamente mais compatíveis com cada um dos objectivos educativos.

A primeira, Disciplinary Mastery, é a mais tradicional orientação e tem por base um corpo estruturado de conhecimentos disciplinares que deverão ser adquiridos pelos alunos. Estes são primeiramente receptores e posteriormente transmissores da herança cultural da sociedade a que pertencem.

No que diz respeito à área de intervenção do desporto, o aspecto dominante desta orientação é "saber como" se faz algo. Contemplados estarão, por exemplo, conteúdos relacionados com a promoção da saúde, com o conhecimento do jogo desportivo colectivo e com a compreensão da actividade física em geral.

Este domínio da matéria contribui, em segunda análise, para a produção de valores instrumentais, úteis para a inserção do indivíduo na sociedade, quer pela promoção de interesses mais amplos, que implicam relações com os outros mais vastos, quer porque o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras é em si um meio de interacção social.

A segunda, Social Reconstruction, tem como valor de orientação a mudança e o melhoramento da sociedade. A educação deverá, nesta perspectiva, promover a transformação da cultura e não só transmitir conhecimentos acerca dela.

Dado que a educação pelo desporto e pela actividade física não têm, à primeira vista, uma implicação directa com este pressuposto, é necessário procurar ou

antever projectos de modificação social de carácter positivo, onde o desporto possa marcar a sua influência.

Uma vez que a reedificação social visa o progresso e melhoria sociais, a educação no desporto seria modificada na sua estrutura e organização de forma a contribuir para as desejadas modificações.

Nas escolhas de desportos adoptados (uma mais vasta gama de escolhas, de preferência diferentes das tradicionais); nas possibilidades de escolha por parte dos alunos (nomeadamente entre desportos competitivos e não-competitivos); no modo de conduzir as práticas (maior ênfase dada a aspectos como a sensibilidade interpessoal, a consciência e importância dos outros ou o desenvolvimento de competências de grupo e de natureza social); em tudo isto é possível transformar a sociedade através dos valores transmitidos em situações desportivas.

Uma outra orientação apresentada diz respeito ao processo de aprendizagem (Learning Process). A meta educativa, nesta orientação, é o desenvolvimento de capacidades de processo que possam ser aplicadas para aprender tudo o que o indivíduo tenha que aprender. Trata-se de aprender a como aprender e o conteúdo é por isso o próprio processo de aprendizagem.

O desporto, através do jogo e do movimento, como qualquer outra matéria do conhecimento, proporciona o conteúdo em relação ao qual o processo de aprendizagem pode ser estudado. Desta forma, o desporto tem essencialmente um valor instrumental no papel que representa para os alunos, no seu esforço de melhoria das competências de aprendizagem e aquisição das matérias de ensino.

A actualização do potencial individual (Self-actualization) é a quarta orientação considerada. Os autores definem como objectivo principal da educação, nesta perspectiva, o processo de auto-descoberta, síntese e integração. O desenvolvimento individual e o auto-direccionamento constituem preocupações centrais, na medida em que o desenvolvimento da sociedade e as mudanças que se dão nesta estão dependentes, em primeiro lugar, dos cidadãos que a constituem.

Compatíveis com o desporto estarão, concerteza, todos os valores que digam respeito ao desenvolvimento individual, à auto-descoberta e à integração. Esta perspectiva refere-se ao uso pleno e exploração de talentos, capacidades e potencialidades, onde se incluem certamente as actividades físicas. Os valores de auto-

-conceito e auto-estima assumem aqui um papel de relevo para a obtenção do desenvolvimento individual.

A aquisição de "skills" e conhecimentos de carácter desportivo não é o alvo principal, mas sim o que está a acontecer em termos de desenvolvimento individual e único de cada jovem.

Finalmente, a validade ecológica (Ecological validity) é aquela que relaciona a pessoa com o meio envolvente. "O principal objectivo da educação é o desenvolvimento único de pessoas adaptadas à presente ecosfera, mas que possuam as capacidades para contribuírem para um futuro mais planeado e melhorado num mundo interdependente" Jewett e Bain (1985) in Fraleigh (1990).

Os valores desportivos mais compatíveis com a adaptação e construção ecológica são os que relacionam o desenvolvimento pessoal com a presente e futura realidade social e ecológica.

Concluímos, assim, que a concessão de maior ou menor importância a determinado valor do desporto educativo está, naturalmente, dependente do objectivo educacional em causa. Diferentes prioridades nos valores escolhidos sugerem diferentes formas de organização e intervenção do desporto educativo.

1.1 - Os valores extrínsecos associados à actividade físico-desportiva escolar

Não querendo, de forma alguma, desvalorizar o seu conteúdo, é com base numa visão instrumental das práticas desportivas escolares que vamos procurar desenvolver esta parte do nosso trabalho, pois pensamos ser a perspectiva que melhor se enquadra com a problemática em causa.

Graça (1992) aborda o tema dizendo que, se entendemos que o desporto e as actividades físicas encerram em si valor que justifique a inclusão na educação, não poderemos sonegar a importância educativa e formativa que está para além do seu conhecimento e da sua prática. A justificação da inclusão da educação física no currículo compreende igualmente propósitos e objectivos reclamados por exigências sociais a que a disciplina se vê compelida a dar resposta ou a contribuir na medida das suas possibilidades.

Uma primeira chamada de atenção para a saúde e para a primazia que é dada à sua promoção no curriculum de Educação Física. O enfoque actual situa-se no quadro da prevenção da doença e melhoria da qualidade de vida.

Não podemos deixar de assinalar o testemunho de Kretchmar (1990) acerca desta questão: "Podemos pensar que, se temos de persistir num mundo em que não há valores finais, pelo menos é bom que a sobrevivência tenha subido ao topo dos valores relativos. No fim de contas, nós somos pelo fitness, frequências cardíacas baixas, longevidade e sobrevivência. Se não podemos ser idealistas, sejamos ao menos prudentes e tiremos partido da preocupação da nossa cultura com a saúde e a sobrevivência.

Tal, contudo, é tanto irresponsável como perigoso (...). A irresponsabilidade tem a ver com o facto de que a vida pode não ser o valor final mais elevado. De facto, ela pode ser antes um valor secundário ou contribuinte, isto é, um simples meio (mas reconhecidamente de importância crítica) para outras coisas que sejam verdadeiramente valores finais".

As habilidades motoras surgem também, e com alguma frequência, identificadas como formas de conhecimento. Este discurso é legitimado por Kretchmar (1990) ao dizer que a habilidade motora permite que os seres humanos explorem, comuniquem, inventem, criem, se exprimam, se realizem, atinjam e experimentem a excelência e também as suas limitações, de uma forma que aqueles que não conhecem esse skill nunca conseguirão apreciar.

O mesmo autor refere ainda que este comprometimento devia significar muito para nós, pois há hoje uma tendência para ignorar ou diminuir a preocupação e importância que damos ao corpo, sobrevalorizando o saber contemplativo, abstracções, proposições e a sua formulação em termos de linguagem. Tentemos manter viva e promover a ideia de que os humanos tem necessidade de Saber em muitas formas, nomeadamente naquelas que estão ligadas ao movimento.

Na literatura encontramos também, com alguma frequência, uma alusão clara à afinidade que existe entre a educação física e o desporto e a educação moral e ética.

Neste sentido, se pronuncia Graça ao salientar que, para se justificar como conteúdo educativo, o desporto e a competição (que lhe é um traço constitutivo) de-

vem afirmar-se como portadores de valores éticos e morais, positivos e desejáveis, percursores do bem pessoal e social.

Podemos daqui inferir que a actividade física e o desporto são potenciais influenciadores da promoção de valores e atitudes nos jovens, favorecendo uma determinada configuração da sua personalidade.

Apesar desta afinidade entre as práticas desportivas e a educação moral encontrar raízes na antiguidade clássica, a questão não deixa de ser controversa.

Graça, apoiando-se em Arnolds (1986) sumaria três pontos de vista divergentes na avaliação da relação entre a prática das actividades físicas e a educação ético-moral.

No primeiro, o desporto não seria apenas meio de fomento de valores, virtudes e qualidades desejáveis – como a cooperação, a compreensão e o respeito mútuo, a generosidade, a coragem, entre muitas outras –, mas também um veículo de transferência dessas qualidades e valores para os outros domínios da vida.

Segundo esta crença positiva, as actividades físicas e o desporto facilitam o desenvolvimento sócio-afectivo, porque a natureza da actividade que realizam, independentemente da orientação e do contexto mais lato, é suficientemente poderosa para o determinar - os participantes têm de enfrentar obstáculos, persistir face à oposição, desenvolver autocontrolo, desenvolver a capacidade de cooperação, aprender a viver com vitórias e derrotas.

Considerando que a ideia do desporto está imbuída das ideias de liberdade e justiça, porque a prática é uma opção livre e as regras são iguais para todos, supõe-se uma transferência para outros contextos de vida.

O segundo é o ponto de vista neutral que deriva da consideração do jogo e do desporto como algo diferenciado dos assuntos sérios da vida, e daí que ele seja um mundo à parte, fantasioso.

Para Arnolds (1986), o que este ponto de vista sugere é que, sendo o jogo uma actividade independente, desconectada do mundo real, o que nele acontece é gratuito, sem importância, e inconsequente sob o ponto de vista moral.

Esta posição sustenta que as actividades físicas e o desporto não constroem automaticamente o carácter e que o seu efeito depende dos contextos, das interacções sociais existentes, sendo possível ter um efeito neutro.

No que diz respeito a esta perspectiva, Graça (1992) escreve: "Não podemos reduzir o desporto ao jogo livre infantil. E se o desporto é coisa não séria, é por certo a coisa mais séria das coisas não sérias (Bento, 1986). Quem o pratica e quem o acompanha fá-lo, deve fazê-lo, de forma consciente e empenhada. As suas atitudes e comportamentos são matéria de avaliação pública. O que se faz e como se faz interessa ao próprio e aos outros, não é indiferente. O desporto é regulado e institucionalizado; é, além disso, uma actividade normativa, pois tem subjacente um conceito que é o espírito de jogo, face ao qual se avaliam as acções dos praticantes, no plano moral".

Por último, o ponto de vista negativo prende-se fundamentalmente com as consequências nefastas decorrentes do aspecto competitivo do desporto. Resulta daqui que a competição desportiva é uma actividade intrinsecamente imoral, que provoca e reforça valores e consultas sociais indesejáveis (Arnolds, 1991, cit. Graça, 1992).

Esta posição defende que o desporto tem efeitos contrários aos desejados e sustenta-a em histórias de escândalos, violência, corrupção, abuso de droga, acentuando que uma grande ênfase competitiva promove comportamentos anti-sociais.

No entanto, e em relação aos que defendem que as práticas desportivas têm consequências nefastas, Graça argumenta que esta assunção assenta numa visão distorcida e simplista do problema. O autor desenvolve a ideia de que a competição é um forum de actualização da excelência individual e colectiva; é um momento em que cada um se procura superar, ir mais além, afirmar as suas possibilidades. Nesta medida, a competição fornece o motivo para a exercitação, uma razão compreensível para o aperfeiçoamento.

Para terminar, pensamos pertinente uma leitura atenta do pensamento de Graça: "Recusando ver o desporto como um mero instrumento de educação moral, o que equivaleria a desvalorizar o seu conteúdo, não podemos deixar de afirmar convictamente que o desporto só tem razão de existir e de ocupar um lugar no curriculum se tiver por referência princípios morais, for ensinado por meios moralmente defensáveis e se concretizar em acções morais por parte de quem o pratica" (1992).

2 - O DESPORTO E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A educação, geral ou desportiva, contempla, nas suas finalidades, a integração do jovens na cultura de um grupo social, razão pela qual deve configura-se, não só por aspectos conceptuais, mas também por um conjunto de habilidades, procedimentos, condutas e normas morais e sociais vigentes nesse mesmo grupo (Sanmartín, 1995).

A problemática da socialização desportiva apresenta-se, nos estudos pesquisados, pouco clara e conclusiva. Para aprofundarmos um pouco mais esta matéria, consideramos ser fundamental recorrer à linha conceptual que tem marcado a investigação neste domínio.

A socialização através do desporto, segundo Silva e Weinberg (1984) aborda os produtos da participação desportiva, ou seja, refere-se às mais gerais atitudes, valores, competências e disposições que podem ser ou não adquiridas enquanto se desempenham papéis desportivos.

Teixeira (1993) diz, a este respeito, que pese embora a grande esperança sempre manifestada pelas sociedades no sentido das conclusões dos estudos indicarem um efeito benéfico da participação desportiva, nomeadamente o desenvolvimento de traços de personalidade favoráveis, a melhoria das prestações escolares e a diminuição da delinquência juvenil, a verdade é que esta linha de abordagem está em declínio desde 1980 e já não é hoje encarada como pertinente e actualizada. Ainda assim, os referidos estudos não deixam dúvidas quanto à existência de uma relação entre a participação desportiva e as consequências em termos de socialização.

A questão que se levanta, segundo o autor, refere-se ao tipo de análise utilizada, isto é, a análise correlacional que compara estatisticamente as características de "atletas" e "não-atletas" parte de pressupostos que se julgam errados.

Em primeiro lugar, o pressuposto de que a participação desportiva envolve um conjunto único e consistente de experiências humanas, que são partilhadas por todos quantos participam e que alteram as características desses participantes. Depois, que os atletas como grupo adquirem passivamente normas e lições morais

através dessa sua intervenção. Normas e valores esses que não estão disponíveis para aqueles que não são desportistas.

Coakley, em 1992 (referenciado por Teixeira, 1993), defende que quando estes pressupostos são assumidos, há uma tendência para menosprezar os seguintes aspectos:

-os atletas têm diferentes experiências pela prática de diferentes desportos, equipas e situações;

-os atletas interpretam essas experiências de forma diferente, em virtude das relações também distintas que mantêm com os seus pares;

-os atletas entendem também de modo diferente as situações que experimentam, em função dos diferentes estádios de desenvolvimento;

-os atletas vão aplicar a interpretação que fizeram das experiências desportivas de forma distinta ao longo do resto das suas vidas;

-aqueles que não participam nas situações consideradas desportivas têm provavelmente experiências que compensam ou substituem aquelas dos que o fazem.

Parece-nos deveras interessante, em consequência do que atrás expusemos, referir sumariamente o exemplo que Teixeira apresenta no seu trabalho.

Uma das variáveis mais estudadas em termos da sua possível relação com a prática desportiva é o desempenho e aspirações académicas. As conclusões gerais do conjunto destes estudos têm apontado para a ideia de que atletas de equipas escolares têm normalmente um passado académico mais conseguido, bem como um nível de aspirações académicas mais elevado. Apontam também para a ideia de que isto acontece sobretudo nas seguintes situações:

-quando os atletas são principiantes em equipas de desportos considerados principais;

-quando os atletas estudantes pressentem que detêm um estatuto elevado entre os seus pares, em função da sua participação desportiva;

-quando o clima de escola sobrevaloriza a importância da prática desportiva e do sucesso desportivo;

-quando os atletas provêm de famílias onde o encorajamento em relação ao sucesso académico é pouco ou nulo;

-quando a participação desportiva é acompanhada de apoio em relação aos estudos por parte dos outros significativos;

-quando a participação desportiva é combinada com um forte envolvimento em actividades académicas e em outras actividades extra-curriculares;

-quando os treinadores proporcionam aos estudantes atletas um tipo específico de apoio académico.

A análise que Cockley faz de todos estes estudos leva-o a concluir que a influência da prática desportiva no sucesso escolar acontece de forma positiva apenas quando essa prática altera de forma significativa a rede de relações que o sujeito mantém com os seus pares. Ou seja, quando a regular participação desportiva leva a que pais, amigos, treinadores e professores tomem mais a sério os jovens como seres humanos e como estudantes, bem como quando leva a um maior apoio e encorajamento no que se refere à escola. Então é ponto assente que essa participação tem uma relação directa com uma melhoria em termos académicos.

Diz-nos ainda o autor: "Tomadas como um todo, estas análises correlacionais sugerem que se as relações importantes de um indivíduo não se alteram de uma forma academicamente relevante, como resultado da prática desportiva, então não há qualquer relação entre esta prática e o sucesso e aspirações académicas. As relações pessoais parecem ser os veículos da mudança; e em alguns casos, a participação desportiva pode tornar os jovens mais visíveis e notados aos olhos daqueles que podem fazer a diferença em termos da sua vida académica".

Outros estudos foram desenvolvidos no âmbito da socialização desportiva. Concedemos particular atenção ao trabalho levado a efeito por Bredemeier e seus colaboradores em 1994 e referenciado por Sanmartín em 1995.

Através da referida investigação, que tinha como principal objectivo verificar a influência das actividades desportivas no desenvolvimento de condutas e atitudes socialmente desejáveis, nomeadamente o carácter e o juízo moral, os autores concluíram que o desporto pode apresentar-se como um adequado e valoroso terreno para a promoção dos atributos mencionados. No entanto, para que estes objectivos sejam atingidos, tanto professores como treinadores devem ensinar especificamente com essa finalidade.

A partir dos resultados obtidos, Bredemeier concluiu que, no caso concreto da Educação Física escolar, a actividade desportiva pode fomentar o raciocínio moral, mas apenas quando existe intencionalidade. O problema radica no facto de que esta situação, quando levada a cabo, implica elevados gastos de tempo e como consequência a eliminação de outros conteúdos do programa.

Com efeito, apesar de se poder considerar o ambiente escolar como valioso para promover o processo de socialização e de transmissão de valores sociais, na maioria dos programas físico-desportivos, um grande número de professores pode não estar disposto a ocupar deliberadamente uma parte significativa do tempo a perseguir resultados puramente instrumentais e aparentemente pouco produtivos.

3 - A ACTIVIDADE DESPORTIVA EDUCATIVA COMO FACTOR DE INCLUSÃO ESCOLAR

"O sub-sistema desporto é uma das componentes da organização social mais dinâmica. Até tempos relativamente recentes o seu lugar na organização social parecia complementar e os indivíduos nele envolvidos eram uma minoria oriunda de classes dominantes. A sua valorização social e cultural atingiu nos últimos anos uma dimensão anteriormente inimaginável" (Bento, 1991, cit Marques, 1997).

Hoje em dia, a prática desportiva encontra-se generalizada e a este facto não são alheios os benefícios que reconhecidamente lhe estão subjacentes. A promoção da saúde, o melhoramento da qualidade de vida, o poder preventivo e terapêutico e o potencial de inclusão social são alguns dos mais importantes atributos por nós já veiculados e que, segundo Urbano, lhe estão associados.

Entende-se a razão pela qual, em determinado momento, o sistema escolar se apropria do desporto e o coloca na instituição como processo/meio educativo. Temos então o desporto e as actividades físicas na escola, com carácter obrigatório, tal como as restantes disciplinas curriculares.

Abarcando todas as crianças, independentemente do seu estrato social ou económico, a Educação Física é nas palavras de Bento (1991) uma disciplina concreta de uma escola concreta, para alunos concretos, cidadãos de um mundo con-

creto. Uma disciplina que contribui para o desenvolvimento da personalidade com a especificidade do confronto com um mundo material e social que os processos de ensino e aprendizagem da actualidade cultural potenciam.

O contributo que as práticas desportivas escolares poderão dar para a promoção de valores que possibilitem a integração e aproximação das especificidades e diferenças sociais, culturais e étnicas, parece ser significativo.

Por exemplo, Neto afirma que o desporto é uma actividade que nos seus pressupostos fundamentais deve dimensionar a promoção dos valores humanos, os princípios de solidariedade e a cooperação social e cultural entre os seus intervenientes (1994, cit. Amado, 1994).

Outra opinião interessante é-nos apresentada por Bento (1997a), que escreve: "A ideia do homem não se concretiza de modo uniforme. O princípio da igualdade apenas tem sentido se consubstanciar o reconhecimento igual das diferenças e diversidades em que o homem se manifesta e realiza. Estas considerações encontram um cenário natural no desporto, já que este é uma cultura planetária, um fenómeno universalmente difundido (...)".

Govaerts (1954, cit. Amado, 1991) parece reiterar estas ideias ao considerar que a prática desportiva - esse facto de estrutura observável como um dado objectivo - apresenta na sua realidade social uma intensidade suficientemente grande para impor profundas modificações capazes de perturbar ou facilitar a adaptação social dos indivíduos e dos grupos à sociedade em que vivem. O desporto é, por conseguinte, um factor de modificação da sociabilidade ao intensificar a modalidade das relações entre indivíduos e grupos.

Constatamos que as práticas físico-desportivas desenvolvidas na escola podem, efectivamente, promover um espaço de interacção e envolvimento social dos alunos e, por inerência, prevenir ou reverter a situação de pré ou exclusão social. Estas actividades curriculares, pelo seu carácter inclusivo, oferecem uma igualdade de oportunidades a todos os alunos para que estes possam realizar aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento multilateral em todos os domínios.

Acerca desta problemática, Marques (1997) refere que o desporto, independentemente da sua expressão, congrega em si um potencial de inclusão social, mantém-se na moda, contraria na sua prática a desvantagem, o isolamento e o se-

paratismo que conduzem à exclusão social. Fazer parte do "mundo do desporto" pode fazer cair barreiras restritivas ou impeditivas. Pode alterar significativamente as consequências negativas da exclusão ou pré-exclusão social.

O autor acrescenta ainda que participar na instituição desporto é uma forma de estar presente (incluído) na organização social e a permeabilidade dos fenómenos sociais levanta a forte probabilidade de, na organização social, se esbaterem as causas e os etnocentrismos que tendem para a exclusão social.

O síndrome de desvantagem, o isolamento, o separatismo e a visão da necessidade especial como doença social são elementos da pré-exclusão, e a probabilidade das práticas desportivas reduzirem o impacto desses elementos face ao grupo de risco também parece ser evidente.

O clima de alegria, prazer e bem-estar que caracteriza as práticas desportivas possibilita às crianças serem elas mesmas e, ao libertá-las de preconceitos, encurta as distâncias que o estatuto sócio-cultural promove. Talvez em nenhum outro contexto possamos observar tantos negros e brancos e tantos pobres e ricos a desenvolver, com satisfação, um sem número de interacções de solidariedade e de cooperação.

Através da actividade desportiva, as crianças têm a possibilidade de se conhecer melhor, pois exteriorizam os seus defeitos e as suas virtudes, as suas fraquezas e as suas forças e, partilhando-as, desenvolvem sensibilidade para compreender, tolerar e aceitar as diferenças. Não há melhor momento para ajudar os alunos a aperceberem-se dos seus próprios sentimentos, a tornarem-se mais sensíveis aos sentimentos dos outros e a aprender a lidar construtivamente com diferentes problemas e preocupações.

Não são raras as vezes que alunos com etnia e estatuto sócio-económico diferenciados, que não se sentam lado a lado na sala de aula, que não permanecem juntos nos corredores e que não brincam no mesmo grupo, num momento de magia dão as mãos para participar no jogo, conversam intensamente acerca da melhor estratégia para alcançar êxito na tarefa e, por vezes, até utilizam a mesma toalha após o duche de final de aula.

São múltiplos os projectos e programas escolares de integração e recuperação de alunos que contemplam com frequência actividades de cariz desportivo, as-

sim como são múltiplas as situações em que, a coordenar estes mesmos projectos, surgem professores de Educação Física.

Parece, evidentemente, plausível que no desporto possam ser aprendidos o sentido de observância das regras da cooperação e da interacção social, reforçando assim a identidade do eu (Bento, 1990).

No entanto, e como refere Urbano, apesar do desporto conferir aos seus praticantes condições de mobilidade, acesso, ambiente e identificação social, ele é efémero e não assegura uma inclusão a alto nível e com persistência.

Se parece claro que o desporto e a Educação Física oferecem pressupostos favoráveis de vivência social, o mesmo já não acontece em relação à transferência e durabilidade destas atitudes e comportamentos para a vida fora do contexto desportivo.

Para que tal possa acontecer, Bento (1990) sugere que tais comportamentos e atitudes deverão ser aprendidos, exercitados e consolidados através de processos de ensino intencionais, planificados e controlados. Só assim, a prática desportiva se transformará numa actividade intrinsecamente moral, que pode provocar e reforçar valores e condutas sociais desejáveis fora do contexto desportivo.

Além disto, não podemos esquecer que, quando analisamos os efeitos do desporto, devemos também ter em conta todos as outras forças socializadoras que influenciam a criança e o jovem. Urbano Marques considera, a este propósito, que a exclusão não resulta de factores isolados, trata-se de um fenómeno sistémico. A actividade física é igualmente e apenas uma das componentes de suporte a uma solução, também de natureza sistémica.

4 - O PAPEL DO PROFESSOR

O professor, como principal instrumento de acção do sistema educativo, desempenha um papel determinante na promoção de valores e, consequentemente, na integração escolar dos grupos de risco.

O quadro de optimismo até aqui descrito só será eficaz e, por consequência, só terá êxito, quando potenciado por um apoio pedagógico que influencia e orienta

as crianças. Talvez assim possamos minorar as possibilidades de discriminação e distanciamento de carácter sócio-cultural que os alunos, em circunstâncias aparentemente adversas, possam sofrer.

"A tarefa do professor é a de criar condições para que os alunos se confrontem activamente com as tarefas de aprendizagem, ou seja, é a de contribuir com a sua parte para a tarefa da educação do ser humano que Fenstermacher (1986) define como o fornecimento dos meios que permitem aos alunos, eles próprios, estruturar as suas experiências de modo a que continuamente possam alargar o conhecimento, a capacidade de julgamento das razões para acreditar ou duvidar, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido do lugar na história" (Graça, 1992).

Para que o crescimento moral seja um facto no desporto educativo, é necessário utilizar estratégias morais de raciocínio que vão para além das convenções assumidas tradicionalmente pela sociedade.

Relativamente a esta temática, o autor chama-nos a atenção para a obrigatoriedade que o professor tem de rentabilizar as situações de prática desportiva, extremamente ricas em situações de conflito moral. Em vez de fazer vista grossa, em vez de se meter a pregar lições de moral, em vez de agir coercivamente para remediar no imediato a situação, o professor pode fomentar o exame do conflito, em que cada um justifique a correcção da acção, seja capaz de se colocar no lugar do outro e procure a solução ideal para o problema.

Ainda segundo este autor, é evidente que a discussão tem que ser orientada por princípios, que os argumentos aduzidos correspondam ao que os alunos pensam e sentem e que, de alguma forma, contribua para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade no julgamento e acções morais.

Algumas pesquisas demonstraram que as práticas desportivas podem ter efeitos positivos nas crianças – mas só quando os professores compreendem e estão a par do contexto social no qual a criança está inserida. Isto é, a qualidade de uma experiência desportiva pode ser fundamentalmente definida por aqueles que conduzem o praticante.

Desta forma, e como refere Bento, o professor de Educação Física terá de adoptar uma conduta pedagógica que ajude os estratos prejudicados, desfavoreci-

dos e oprimidos, bem como os grupos marginalizados, à sua auto-afirmação, assim como ocasionar transformações sociais (1990). Deverá, por isso, conhecer o contexto social dos alunos, para depois desenvolver estruturas e processos de aprendizagem intencionais que ofereçam pressupostos favoráveis e criem as condições necessárias para produzir efeitos socializadores positivos.

O respeito pela individualidade e a promoção da igualdade de oportunidades educativas entre os alunos pertencentes aos diversos grupos étnico-culturais e sócio-económicos exigem o recurso a práticas pedagógicas ajustadas a essa diversidade. Um processo mal conduzido pode determinar consequências indesejáveis, o que nos leva a concluir que a promoção de atributos psico-sociais desejáveis está, em grande medida, dependente da conduta de quem lidera o processo.

Importa ainda assinalar, segundo a linha de pensamento de Kretchmar (1990), que a acção do professor requer uma certa dose de emotividade: "Tenho sempre argumentado que um empenhamento emotivo é uma componente necessária ao profissionalismo e, desde que suceda e não anteceda, uma cuidadosa identificação dos valores é uma companhia mais do que bem vinda. Os profissionais deviam comemorar, celebrar, preservar e sacrificar. Devem manifestar as suas emoções quando chegam à conclusão que uniram esforços com outros que se revelaram e revelam empenhados nos mesmos valores".

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas efectuadas parecem deixar evidente que a Educação Física e o Desporto Escolar, mais que qualquer outra área disciplinar, possuem características estruturais e funcionais que, quando devidamente rentabilizadas, possibilitam às crianças e jovens o desenvolvimento de atributos de carácter relacional extremamente positivos. Isto é, os contextos desportivos criam as condições óptimas para promover uma mentalidade anti-racista, anti-xenófoba e proporcionam um comportamento saudável e enriquecedor entre grupos com origens ou características diferentes.

Acerca desta problemática, parece-nos bastante interessante o comentário proferido por Rosa Mota, que a seguir apresentamos: "Se alguma actividade há em que o respeito e a admiração pelos feitos de qualquer ser humano, independentemente da cor da pele, sexo, religião ou outras referências sociais, mais se exterioriza de uma forma sincera, é no desporto. A diversidade é intrínseca ao desporto e constitui a sua mais valia, que muito gostaria de ver transportada para todas as actividades humanas" (1998).

Segundo Marques (1997), parece lícito afirmar que a simples prática desportiva é um meio de prevenção da exclusão ou meio de reinclusão social; porém, os seus efeitos tendem a ser precários no tempo. O mesmo autor refere que, para se conseguirem resultados aceitáveis, é necessário assegurar que o envolvimento na prática seja o mais prolongado possível e que os efeitos secundários de natureza psicológica, física e moral sejam ampliados na forma e no tempo.

No entanto, e neste sentido, reconhecida que é a importância do professor no processo, a pedagogia do desporto é chamada a renovar e redefinir a importância social no desporto e nas aulas de Educação Física, tendo em atenção que a educação e o ensino acontecem em contextos sociais e não podem deixar de ser vistos como inscritos nas condições causativas do comportamento social das crianças e jovens (Bento, 1997a).

A conduta social da criança e do jovem resulta de um universo de influências com origem nas mais variadas instâncias de socialização, e como tal, o indivíduo só tem sucesso se estas influências convergirem nos seus objectivos. No domínio educativo, o treino social realizado nas aulas de Educação Física e do Desporto Escolar só fará sentido quando interagir positivamente e cooperar com as restantes áreas disciplinares.

Urbano espera que, deste modo, a prática de actividades físicas pelos grupos de risco provoque a necessária mudança nas atitudes, nos preconceitos e nos pressupostos que limitam o acesso social dos mesmos.

Só deste modo a escola poderá cumprir as múltiplas funções que lhe estão consagradas: por um lado, funcionar como meio de promoção dos grupos minoritários e, desse modo, facilitar a sua inserção e melhoria da sua qualidade de vida e,

por outro, permitir transmitir aos indivíduos da cultura dominante, bem como de todas as outras, o conhecimento das diversas culturas que convivem lado a lado.

CAPÍTULO IV – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

1 – METODOLOGIA

Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar. Por isso, as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas (Ferreira, 1986).

Frequentemente, estabelece-se uma equivalência entre metodologia e o conjunto de operações necessárias ao apuramento dos objectivos de uma investigação. Na opinião de Esteves (1986), a metodologia corresponde a um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis por ela, elementos teóricos e epistemológicos subjacentes quer aqueles, quer à prática no seu conjunto da investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade.

1.1 – Selecção e caracterização da amostra

Comecemos por atentar no que Ghiglione e Matalon (1997) referem acerca da amostragem nos inquéritos não estatísticos.

Estes autores mencionam que quando utilizamos entrevistas não directivas ou entrevistas semi-estruturadas (instrumento utilizado para a consecução do nosso estudo) é inútil inquirir um grande número de pessoas. A lentidão da análise torna difícil a exploração sistemática de um número importante de entrevistas. Para além disso, a experiência mostra que, em temas habitualmente tratados através destes métodos, é raro vermos surgir novas informações após a vigésima ou trigésima entrevista.

De facto, o número de pessoas necessárias depende não apenas da heterogeneidade das reacções na população face ao problema colocado, mas também, e sobretudo, do método da análise empregue e da utilização que se faz dos resultados.

Somos facilmente tentados a estabelecer algumas comparações, constatando, por exemplo, que um tema apareceu em mais pessoas do que outro, que surge com mais frequência numa categoria de indivíduos do que noutra, etc. No entanto, serão apenas sugeridas hipóteses para este tipo de inferências (desde o momento

em que reconheçamos as hipóteses como tal e não as confundamos com conclusões), isto porque é necessário considerar que não temos bases que nos permitam estar nas condições de verificar se essas inferências são, em rigor, possíveis.

Cada uma das pessoas inquiridas exprimir-se-á à sua maneira, não sendo, por isso, possível admitir que entre as enumerações, ou outras medidas que possamos realizar sobre cada entrevista, se estabeleçam comparações. Não nos encontramos, portanto, numa situação em que uma inferência de tipo estatístico seja legítima. É, por isso, inútil prever um grande número de entrevistas; a qualidade da pesquisa será muito pouco melhorada.

Nestas condições, tentar constituir uma amostra "representativa" da população estudada não faz qualquer sentido, visto que, de qualquer modo, não se farão inferências globais e o número de pessoas inquiridas será reduzido.

Daquilo que acabámos de escrever decorre a necessidade de substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a da adequação da amostra aos objectivos estabelecidos.

Com efeito, a nossa amostra é constituída por 34 professores (23 de Educação Física e 11 de outras áreas disciplinares) de 9 Escolas Básicas dos 1º, 2º e 3º ciclos do distrito de Viseu que leccionam a alunos de etnia cigana e a alunos filhos de emigrantes.

Importa clarificar as razões que nos levaram a entrevistar apenas professores com turmas que integrassem alunos oriundos dos grupos sociais indicados.

Os professores que colaboraram no processo de validação da entrevista (de que falaremos mais à frente), e que não leccionavam aos alunos acima referidos, alegaram não poderem expressar-se, na medida em que não tinham qualquer tipo de relacionamento com as crianças em causa e, como tal, não possuíam informações que lhes permitissem formular uma opinião válida sobre o assunto.

Com efeito, decidimos entrevistar apenas professores que, leccionando a alunos de etnia cigana e alunos filhos de emigrantes, dispusessem de referências importantes acerca das suas características.

Integram a amostra educadores das diferentes áreas curriculares, no entanto, iremos conceder particular atenção aos professores de Educação Física, na medida em que estes leccionam uma disciplina no âmbito da qual o nosso estudo terá mais

significado.

O grupo total de professores caracteriza-se da seguinte forma quanto à área disciplinar, de acordo com o quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição dos professores por área disciplinar

Área disciplinar	Nº de prof. que leccionam a alunos de etnia cigana	Nº de prof. que leccionam a alunos filhos de emigrantes
Educação Física	18	5
Outras áreas disciplinares	9	2

Fazem parte da amostra 18 professores de Educação Física e 9 professores de outras áreas disciplinares que leccionam a alunos de etnia cigana, assim como 5 professores de Educação Física e 2 professores de outras áreas disciplinares que leccionam a alunos filhos de emigrantes.

Passemos, de seguida, a caracterizar o grupo de professores no que se refere ao tempo de serviço e ao sexo.

Quadro 3 – Distribuição dos professores por tempo de serviço docente

Tempo de serviço	Nº de prof. que leccionam a alunos de etnia cigana			Nº de prof. que leccionam a alunos filhos de emigrantes		
	Ed. Física	Outras A.D.	Total	Ed. Física	Outras A.D.	Total
< 6 anos	5	0	5	1	0	1
=> 6 anos	13	9	22	4	2	6

No que diz respeito ao tempo de serviço, podemos verificar que o maior número de entrevistados tem 6 ou mais anos de serviço docente. A classe situada abaixo dos 6 anos integra um número reduzido de professores.

Para a definição das classes de tempo de serviço, foi adoptado o constante em estudos oficiais DGEBS (1993).

No que se refere ao sexo, vejamos o que nos mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição dos professores por sexo

Sexo	nº de prof. que leccionam a alunos de etnia cigana			Nº de prof. que leccionam a alunos filhos de emigrantes		
	Ed. Física	Outras A.D.	Total	Ed. Física	Outras A.D.	Total
Masculino	10	1	11	2	0	2
Feminino	8	8	16	3	2	5

Podemos observar que a clara maioria dos entrevistados pertence ao sexo feminino, num total de 21 professoras. O sexo masculino está representado por 13 professores.

1.2 – Instrumentos

É de toda a conveniência esclarecer o processo segundo o qual decidimos elaborar e utilizar a entrevista como instrumento de recolha de informação.

Para desenvolver o estudo foi, inicialmente, concebido um inquérito por questionário fechado. De seguida, o instrumento foi sujeito ao habitual processo de validação, através da sua aplicação a quatro professores do ensino básico e de uma peritagem efectuada por três professores universitários e um psicólogo.

As opiniões recolhidas e a análise às respostas dos questionários foram conclusivas no sentido da sua não utilização. Se por um lado, o questionário elaborado evidenciava alguma qualidade de construção, o que o tornava legítimo, por outro lado, ao utilizarmos um questionário fechado, correríamos o risco de colocar o professor inquirido perante a nossa concepção e interpretação de um fenómeno, já por si bastante complexo e delicado. Esta situação poderia levar as pessoas a uma atitude exageradamente crítica e prudente, o que afectaria decisivamente a credibilidade do instrumento e da informação recolhida.

Como tal, fomos aconselhados, pela maioria das pessoas que colaboraram no processo de validação, a utilizar a entrevista – método mais informal e por isso menos susceptível de ferir sensibilidades – como meio para aceder às informações pretendidas.

De referir ainda que, em virtude dos atributos evidenciados pelo questionário,

nos foi sugerida a sua utilização como referência fundamental para a condução da entrevista.

Ao optarmos pela entrevista, tomámos em consideração as desvantagens e os condicionalismos da sua utilização.

Temos consciência que, por exemplo, será de todo impossível conhecer a realidade que se pretende descobrir, mas antes as representações dessa realidade.

Os discursos que constituem a ´matéria prima´ da entrevista não são espontâneos, não são produzidos num vazio social, o que asseguraria a sua objectividade, obtêm-se numa situação muito particular de interacção social, situação em grande parte estruturada, e não apenas pela relação estabelecida entre o entrevistador e o inquirido. Aliás, como em todas as situações provocadas é necessário levar em linha de conta o facto de não termos qualquer razão para admitir que a pessoa se submeterá passivamente às recomendações do inquiridor e dirá directamente a ´verdade´. Conscientemente ou não, ela diz-nos apenas o que pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador (Ghiglione & Matalon, 1997).

Ainda neste contexto, poderemos interrogar-nos sobre as razões que existem para se considerar uma resposta, ou um conjunto de respostas, como um indicador de uma variável de alcance mais geral do que as respostas efectivamente obtidas.

A utilização da entrevista apresenta também, segundo os autores acima referidos, o inconveniente de se apoiar exclusivamente sobre a linguagem: a do investigador e a dos inquiridos, não tendo nós qualquer motivo para admitir que elas coincidam.

Podem surgir enviesamentos importantes devido à maior ou menor fluência verbal das diferentes pessoas inquiridas. Quanto mais um método for não directivo, mais apelo faz às capacidades verbais das pessoas.

Definição do modelo de entrevista

Para o desenvolvimento do nosso estudo, recorremos à realização de entrevistas semi-estruturadas. Sobre este modo de inquirição, Ghiglione e Matalon con-

sideram que o entrevistador conhece todos os temas acerca dos quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. Neste caso, cada um dos temas do esquema da entrevista conserva uma relativa ambiguidade, o que significa que, sendo colocadas as grandes categorias do quadro de referência global, permanece uma não definição dos quadros de referência ao nível de cada ponto.

Com efeito, tendo por base o questionário inicialmente elaborado, estruturámos uma pergunta-guia a partir da qual introduziremos, durante o decorrer da entrevista, os temas que pretendemos abordar.

É nossa intenção, numa fase posterior, analisar e confrontar as opiniões dos grupos de professores definidos em função das variáveis, perante uma mesma problemática.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Abril, Maio e Junho de 1999, após um processo de validação das mesmas que decorreu durante o mês de Março de 1999. Este processo foi estruturado nas fases que a seguir se apresentam.

1 - Elaboração da pergunta guia da entrevista, tendo em consideração a análise da literatura e os objectivos do estudo.

2 - Realização da entrevista a seis professores do 2º ciclo do ensino básico.

3 - Levantamento de opiniões dos professores entrevistados sobre as dúvidas suscitadas.

4 - Análise das respostas às entrevistas e das opiniões e sugestões dos elementos entrevistados.

5 – Reformulação da pergunta guia da entrevista de acordo com a análise das respostas, opiniões e sugestões dos professores.

Entrevista aos professores

Após uma caracterização do professor (área curricular, tempo de serviço e sexo), seguia-se uma questão:

- Entendendo que os alunos "diferentes" podem ser alvo de discriminação

injustificada, quais os valores julgados mais pertinentes para promover a sua real integração na escola?

Para a concretização desta questão foram escolhidos como alvo professores de alunos filhos de emigrantes e de etnia cigana.

Como já referimos, procurámos, no âmbito do trabalho, detectar o quadro de valores associado aos professores, em geral, e aos de Educação Física, em particular, na relação que estabelecem com estes grupos de alunos.

Condições de realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas na presença exclusiva do autor do estudo, tendo sido utilizado um mini-gravador para registo das informações.

Todos os elementos entrevistados foram, antecipadamente, esclarecidos sobre as condições de realização da mesma.

Critérios de transcrição da entrevista

As entrevistas foram transcritas da gravação audio para papel, respeitando o conteúdo das mesmas, desde as informações, pausas e interjeições.

Para salvaguardar a idoneidade dos professores, as entrevistas foram codificadas através de numeração (1 a 34).

1.3 - Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação e não um método, podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação empírica utilizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Vala, 1986).

Esta técnica de tratamento de informação tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, ou seja, efectua inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Berelson, 1952 cit Vala, 1986).

Pelo facto desta técnica poder ser utilizada sobre material que não foi pensado para "sofrer" um tratamento da informação que comporta (material não estruturado), dá-lhe vantagens sobre qualquer outra técnica de tratamento de informação (Vala, 1986).

A análise de conteúdo pressupõe as operações que a seguir se descrevem.

1-Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa.

2-Constituição de um *corpus*, que consiste na recolha e selecção dos documentos a analisar.

No nosso estudo, o *corpus* é composto pelas entrevistas aos professores.

3-Definição das categorias, sendo cada categoria habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. Assim, a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria (Vala, 1986).

Esta etapa caracteriza-se pela elaboração de uma grelha de análise, para tratamento das respostas, organizada em diversas categorias, sendo cada categoria constituída por várias unidades temáticas, onde são agrupadas as referências confluentes.

A construção de um sistema de categorias pode ser feita à *priori* ou à *posteriori*, ou através da combinação dos dois processos.

A categorização é feita à *priori* quando a interacção entre o quadro teórico de partida e os problemas a estudar permitem a formulação de um sistema de categorias e o importante é a detecção da presença ou ausência dessas categorias no *corpus*. Neste caso, é fornecido o sistema de categorias e repartem-se os elementos de significação da melhor forma possível, à medida que vão sendo encontrados.

A categorização é feita á *posteriori* quando, depois de se definir o quadro teórico e um leque de hipóteses, se parte para um trabalho exploratório sobre o *corpus* e através de diferentes ensaios se estabelece o quadro de categorias. O título con-

ceptual de cada categoria só é definido no final da operação.

No nosso trabalho, a categorização foi efectuada à *priori*, ou seja, partimos de um conjunto de categorias extraído do quadro teórico de referência e tentámos detectar a sua presença nas entrevistas analisadas.

4-Definição de unidades de análise, pressupondo a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração.

Para melhor percebermos os laços que unem estes três tipos de unidades, vale a pena reter a explicação de Ghiglione e Matalon (1997). Para estes autores, no campo da análise da entrevista, se as unidades de registo puderem ser definidas como o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo), a unidade de contexto é caracterizada por comparação com a precedente, já que ela será o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (parágrafo, por exemplo). Poderíamos, igualmente, num dado tipo de análise de conteúdo, ter como unidade de contexto a frase e como unidade de registo a palavra. Pelo contrário, a unidade de enumeração é independente das duas precedentes e pode ou não ser utilizada concomitantemente com a unidade de registo.

A unidade de registo é o segmento de conteúdo a codificar como unidade de base, visando a sua colocação numa dada categoria e a contagem frequencial. Pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis, podendo-se considerar a palavra, a frase ou o tema, entre outros exemplos. O tema é, geralmente, utilizado como unidade de registo para estudar opiniões, motivações, tendências, valores, crenças, etc. É, precisamente, neste contexto que se encontram os propósitos deste trabalho, isto é, seleccionámos o tema como unidade de registo.

Desta forma, será através da análise temática que iremos descobrir fragmentos do texto (respostas dos professores inquiridos) portadores de significação, podendo estes ser uma frase ou uma afirmação.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.

A unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação, podendo ser classificadas em geométricas e aritméticas. Recorremos às unidades aritméticas para o desenvolvimento do estudo, na medida em que esta nos permite contar a frequência de uma categoria, tendo por base as unidades de registo.

5-Quantificação, que na análise quantitativa corresponde à frequência com que surgem certas características do conteúdo e na análise qualitativa à presença ou ausência de uma dada característica do conteúdo.

No nosso trabalho, para além de utilizarmos a análise de conteúdo qualitativa, recorremos também à análise de conteúdo quantitativa, procedendo-se à análise de ocorrências, que visa determinar o interesse da fonte por diferentes objectos ou conteúdos, subentendendo-se que, quanto maior for o interesse do emissor por um dado objecto maior será a frequência de ocorrência dos indicadores relativos a esse objecto.

A partir dos diferentes sistemas de categorização, as respostas às entrevistas foram classificadas, recorrendo-se à contagem frequencial.

6-Validade e fidelidade. Verificada a primeira ao longo das diferentes etapas já descritas: representatividade da amostra, escolha das categorias, etc. Convirá salientar que a análise do conceito de validade está muito dependente dos objectivos prosseguidos.

A segunda, por sua vez, está ligada ao processo de codificação e, por consequência, ao codificador e ao instrumento de codificação que ele dispõe. Desta forma, verificámos a estabilidade na aplicação dos sistemas de categorização, através da realização de um teste de concordância intra-individual, para garantir a estabilidade na aplicação dos sistemas de categorias adoptados.

Para tal, e com um intervalo de 3 dias, realizámos duas análises de conteúdo de 5 entrevistas.

Estas entrevistas foram escolhidas aleatoriamente e classificadas em função das categorias definidas. Para cada entrevista tivemos em consideração o cálculo do número de unidades de registo e os totais de acordos e desacordos.

Procedemos ao cálculo do índice de concordância, utilizando a fórmula de Bellack e col. (1966):

$$Ic = \frac{\text{nº de acordos}}{\text{nº de acordos + n de desacordos}} \times 100$$

Os índices de concordância encontrados foram os seguintes:

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Ic	85.2%	90.5%	88.9%	93.3%	92.8%

De acordo com os resultados obtidos e em função de todos os valores se situarem acima dos 85% consideram-se garantidos os limites mínimos de estabilidade no sistema de utilização das categorias definidas para este estudo.

1.4 - Criação e justificação do quadro de categorias

Em nossa opinião, a estrutura axiológica definida por Manuel Patrício (1993), a que já fizemos referência, serve na plenitude os propósitos do nosso estudo. Esta foi já, por nós, apresentada e analisada minuciosamente. Como tal, passemos apenas a relembrá-la: valores vitais, valores práticos, valores hedonísticos, valores estéticos, valores lógicos, valores éticos e valores religiosos.

Sentimos necessidade de, em cada categoria, explicitar subcategorias, ou seja, expor os valores encontrados em cada ordem de valores. Decidimos também subdividir a categoria dos valores éticos em dois grupos distintos (ética pessoal e ética social) na medida em que este quadro de valores se revelou demasiado extenso em termos de subcategorias.

Uma análise com estas características permitir-nos-á aceder a um leque mais vasto de informações e consequentemente possibilitará uma discussão muito mais enriquecedora.

O quadro 5 abaixo apresentado que diz respeito às categorias e subcategorias de valores definidos.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de valores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Valores Vitais	*Higiene *Segurança *Bem estar físico e psicológico *Saúde *Desenvolvimento motor
Valores Práticos	*Prática de tempo livre *Dinamizar e realizar actividades, aplicações práticas *Aptidões técnico-práticas *Participação activa
Valores Hedonísticos	*Prazer *Motivação *Gratificação
Valores Estéticos	*Criatividade *Sensibilidade estética
Valores Lógicos	*Rendimento, conhecimento, aprendizagem *Português, leitura, escrita, analisar, interpretar *Reflexão crítica *Matemática *Capacidade para comunicar
Valores Éticos/Ética Pessoal	*Autonomia, maturidade, iniciativa *Responsabilidade, persistência *Auto-estima, auto-conceito, êxito pessoal, valorização pessoal, identificação pessoal *Tolerância, aceitação, direito à diferença *Desenvolvimento pessoal, formação integral *Acompanhamento familiar, valorização familiar, responsabilização familiar
Valores Éticos/Ética Social	*Cordialidade, solidariedade, clima positivo, cooperação, relação inter-pessoal *Observação e cumprimento de regras, respeito, espírito e ética desportiva, assiduidade *Integração, inserção, socialização *Igualdade, liberdade *Desenvolvimento social, democracia, identidade nacional, cidadania *Valorização da escola *Valorização cultural, identificação cultural
Valores Religiosos	

1.5 - Tratamento dos dados

Para tratamento dos dados referentes às respostas das entrevistas realizadas aos professores de Educação Física e de outras áreas curriculares, calculámos as frequências absolutas das categorias ou subcategorias, bem como as respectivas percentagens.

Com o objectivo de verificar o grau de dependência com as variáveis de caracterização dos entrevistados – área curricular, tempo de serviço e sexo – realizámos o cruzamento de variáveis.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos, seguindo uma sequência de resposta aos objectivos deste estudo.

Assim, começaremos por descrever e analisar as opiniões dos professores relativamente aos valores a promover na relação pedagógica com alunos das classes sociais estudadas.

Num segundo momento, e em função das ordens de valores manifestas, confrontaremos o pensamento dos professores de Educação Física com o pensamento de professores de outras áreas disciplinares.

Posteriormente, procuraremos estabelecer possíveis comparações entre os grupos de professores definidos de acordo com o tempo de serviço e o sexo.

As entrevistas efectuadas aos professores de Educação Física permitiram-nos aceder à concepção que estes têm da importância da disciplina, em termos axiológicos, no domínio da inclusão escolar. Ou seja, os referidos professores mencionaram a disciplina de Educação Física como um factor de inclusão escolar em diversas circunstâncias. Esta situação possibilitou-nos efectuar um levantamento de valores associados à disciplina que, na opinião destes educadores, podem contribuir para promover a integração e o desenvolvimento dos grupos de alunos em causa.

Finalmente, é nossa pretensão averiguar em que medida as representações axiológicas dos educadores consubstanciam o que está previsto em termos legislativos. Isto é, verificar se os valores considerados pelos professores para a promoção do desenvolvimento de alunos pertencentes aos grupos sociais referidos estão de acordo com a organização axiológica que emana dos documentos legais e normativos que enquadram o sistema educativo.

1.1 - Apresentação dos Resultados

Começamos, desde já, por referir que, no que concerne às entrevistas efectuadas a professores de alunos filhos de emigrantes, não conseguimos recolher qualquer tipo de indicador que nos permitisse apresentar resultados.

Com efeito, passamos de imediato a apresentar os quadros de resultados relativos ao estudo efectuado com professores de turmas que integravam alunos de etnia cigana. O recurso a indicadores frequenciais dá-nos uma visão objectiva acerca das justificações dos professores.

O quadro 6 ilustra a frequência de ocorrências das categorias nas diversas entrevistas efectuadas.

Quadro 6 – Análise da frequência (valor absoluto e percentual) das categorias no total das entrevistas realizadas e em função dos grupos de professores definidos

Categorias de Referência	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Professores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Valores Vitais	24	7.5	10	5.2	34	6.7
Valores Práticos	24	7.5	12	6.3	36	7
Valores Hedonísticos	41	12.9	28	14.5	69	13.5
Valores Estéticos	1	0.3	4	2	5	1
Valores Lógicos	34	10.7	27	14	61	12
Valores Ético-pessoais	58	18.2	28	14.5	86	16.8
Valores Ético-sociais	137	42.9	83	43.2	220	43
Valores Religiosos	0	0	0	0	0	0
Total	319	100%	192	100%	511	100%

Numa primeira observação, podemos verificar com clareza a ausência de referências à categoria dos valores **religiosos**. Todas as restantes categorias de valores surgem mencionadas pelos professores entrevistados.

Quando efectuamos uma análise da contagem frequencial de cada uma das categorias encontradas na totalidade das entrevistas realizadas, observamos que os professores conferem primordial importância aos aspectos **ético-sociais**, na medida em que estes surgem com um total de 220 ocorrências o que corresponde a 43% do total das referências. De seguida, com uma percentagem muito inferior, mas que devemos realçar, encontramos os valores **ético-pessoais** com 86 ocorrências (16.8%). As esferas dos valores **hedonísticos** e **lógicos** aparecem-nos com uma frequência mais reduzida, no entanto, ainda a considerar, de 69 ocorrências (13.5%) e 61 ocorrências (12%), respectivamente. Com muito pouco significado en-

contramos os valores **práticos** com uma frequência de 36 ocorrências (7%) e os valores **vitais** com uma frequência de 34 ocorrências (6.7%). Finalmente, com um valor percentual irrelevante surge a categoria dos valores **estéticos** com apenas 5 ocorrências, o que corresponde a 1% do valor total.

Atentemos agora nos resultados que dizem respeito apenas às referências encontradas nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física.

Verificamos que existe uma clara tendência para referenciar os valores **ético-sociais**, com 42.9%. Há, no entanto, que salientar as categorias dos valores **ético-pessoais**, **hedonísticos** e **lógicos**, que surgem com valores relevantes, 18.2%, 12.9% e 10.7%, respectivamente, do total das referências axiológicas encontradas. De seguida, aparecem os valores **vitais** (7.5%) e **práticos** (7.5%), para, finalmente, encontrarmos os valores **estéticos** com uma expressão praticamente nula, de 0.3%.

No que se refere aos professores de outras áreas disciplinares, podemos ver que, também neste caso, os valores **ético-sociais** predominam, na medida em que surgem com uma percentagem de 43.2% do total de entrevistas efectuadas com este grupo de professores. Seguem-se-lhes com percentagens bastante inferiores os valores **ético-pessoais** e **hedonísticos**, com 14.5% cada e os valores **lógicos** com 14%. Os valores **práticos**, **vitais** e **estéticos** evidenciam percentagens reduzidas (13.5 % na totalidade).

Em suma, os professores, na generalidade, conferem uma forte importância aos valores **ético-sociais** e uma importância moderada aos valores **ético-pessoais**, **hedonísticos** e **lógicos**.

Passemos agora a analisar as subcategorias dos valores de referência presentes nas entrevistas efectuadas.

Para o efeito apresentamos um conjunto de quadros nos quais surgirão as subcategorias expostas pelos professores inquiridos. Não se trata agora de falar em categorias de valores, mas sim em valores propriamente ditos. Importa saber que valores foram encontrados e quais os mais importantes dentro de cada categoria.

Cada um dos quadros que se segue diz respeito a uma categoria de valores analisada em função da totalidade de professores entrevistados e em função dos dois grupos de professores definidos – professores de Educação Física e professores de outras áreas disciplinares.

Como teremos oportunidade de verificar através dos quadros, houve necessidade de agrupar alguns valores, segundo o que nos pareceu ser o mesmo núcleo de sentido, para que os quadros não se tornassem demasiado exaustivos.

Estamos perante o primeiro quadro de valores pertencentes à categoria dos valores vitais, encontrados através da análise efectuada a todas as entrevistas efectuadas.

Quadro 7 - Valores Vitais (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Professores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Higiene	14	4.3	8	4.2	22	4.3
Segurança	2	0.6	0	0	2	0.4
Bem estar físico	1	0.3	1	0.5	2	0.4
Saúde	2	0.6	1	0.5	3	0.6
Desenvolvimento motor	5	1.6	0	0	5	1

Podemos constatar que o valor vital considerado mais importante foi, de uma maneira geral, a **higiene**. No que se refere aos professores de Educação Física há ainda a salientar o **desenvolvimento motor**, ao qual é dada alguma relevância. Os restantes valores, apesar de referenciados, assumem uma expressão muito reduzida.

No que concerne aos valores práticos analisemos o quadro que se segue.

Quadro 8 - Valores Práticos (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Professores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prática de tempo livre	6	1.9	3	1.6	9	1.7
Realizar actividades	14	4.3	7	3.7	21	4.1
Aptidões práticas	1	0.3	0	0	1	0.2
Participação activa	3	0.9	2	1	5	1

Nesta ordem axiológica, demarca-se das restantes, a subcategoria **realizar actividades**. Mencionado com alguma frequência pelos professores de Educação Física surge, também, o valor **prática de tempo livre.**

Vejamos, agora, o que se passa com a categoria de valores hedonísticos através da observação do quadro seguinte.

Quadro 9 - Valores Hedonísticos (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Professores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prazer	8	2.5	12	6.2	20	3.9
Motivação	33	10.4	15	7.8	48	9.4
Gratificação	0	0	1	0.5	1	0.2

Uma parte significativa das referências é feita ao valor **motivação**, que surge destacado dos restantes. Este valor é segundo os professores de Educação Física um dos principais trunfos a utilizar na relação pedagógica com os alunos em causa. Parece-nos, no entanto, que também o **prazer** assume alguma importância no conjunto das opiniões recolhidas.

Observemos, de seguida, a categoria dos valores estéticos.

Quadro 10 - Valores Estéticos (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Professores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Criatividade	1	0.3	1	0.5	2	0.4
Sensibilidade estética	0	0	3	1.6	3	0.6

Verificamos, neste quadro, que os valores numéricos encontrados revelam a reduzida importância concedida pelos professores a esta categoria axiológica. Tanto a **criatividade** como a **sensibilidade estética** apresentam percentagens muito baixas e, por isso, quase irrelevantes no total das ocorrências encontradas.

O quadro abaixo representado dá-nos uma panorâmica geral da frequência com que foram indicados os diferentes valores lógicos.

Quadro 11 - Valores Lógicos (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Professores	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rendimento, aprend.	21	6.6	13	6.8	34	6.7
Português, leitura	6	1.9	11	5.7	17	3.3
Reflexão crítica	1	0.3	0	0	1	0.2
Matemática	4	1.3	3	1.6	7	1.4
Capacidade comunicar	2	0.6	0	0	2	0.4

Numa primeira análise, podemos verificar que existe uma subcategoria predominante, a que diz respeito ao valor **rendimento/aprendizagem**. Importante, parece ser ainda, para os dois grupos de professores, a subcategoria **português/leitura**.

Estamos, agora, perante a esfera dos valores éticos – ética pessoal.

Quadro 12 - Valores Éticos / Ética Pessoal (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. outras áreas		Total de Prof.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Autonomia	4	1.3	0	0	4	0.8
Responsabilidade	8	2.5	4	2.1	12	2.3
Auto-estima, auto-conceito	11	3.5	10	5.2	21	4.1
Tolerância, dir. à diferença	26	8.2	8	4.2	34	6.7
Desenvolvimento pessoal	3	0.9	0	0	3	0.6
Acompanhamento familiar	6	1.9	6	3.1	12	2.3

No que diz respeito a esta esfera axiológica, a **tolerância/direito à diferença** destaca-se na opinião dos professores de Educação Física e apresenta uma expressão notória no entender dos professores de outras áreas disciplinares que, no entanto, conferem um maior relevo à subcategoria **auto-estima/auto-conceito**. Este valor surge, também com uma percentagem a considerar no grupo de professores de Educação Física. De referir ainda os valores **responsabilidade** e **acompanhamento familiar** que apresentam percentagens a merecer a nossa atenção.

Por último, façamos uma leitura do quadro respeitante à categoria dos valores éticos de cariz social.

Quadro 13 - Valores Éticos / Ética Social (valor absoluto e percentual)

Subcategorias	Professores de E. F.		Prof. de outras áreas		Total de Prof.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cooperação, clima positivo	28	8.8	8	4.2	36	7.0
Cumprimento de regras	40	12.5	32	16.6	72	14.0
Integração, inserção	44	13.8	11	5.7	55	10.7
Igualdade, liberdade	8	2.5	10	5.2	18	3.5
Desenvolvimento social	3	0.9	1	0.5	4	0.8
Valorização da escola	6	1.9	5	2.6	11	2.2
Valorização cultural	8	2.5	16	8.3	24	4.7

No que se refere ao grupo de professores de Educação Física, três subcategorias se destacam: a **integração/inserção**, o **cumprimento de regras/respeito** e a **cooperação/clima positivo/relação inter-pessoal**. Os restantes valores, apesar de mencionados, surgem com percentagens mais baixas. Em relação ao grupo de professores de outras áreas disciplinares, particular relevo é dado ao valor **cumprimento de regras/respeito** e alguma importância à subcategoria **valorização cultural**.

Para melhor entendermos a importância relativa atribuída pelos professores entrevistados a cada uma destas subcategorias, decidimos elaborar quadros resumo que, de uma forma simples, estabelecem a hierarquia definida em função das opiniões recolhidas.

Ao observarmos o quadro 14, verificamos que, na opinião dos professores, a **observação e o cumprimento de regras/respeito** é uma subcategoria de valores de capital importância. Com relevo acentuado aparecem também as subcategorias **integração/inserção, motivação, cooperação/clima positivo, tolerância/direito à diferença** e **rendimento/conhecimento**. Com uma importância relativa são indicados valores como a **valorização e identificação cultural,** a **higiene,** a **auto-estima/auto-conceito/êxito pessoal,** o **realizar actividades/aplicações práticas,**

o **prazer,** a **responsabilidade/persistência,** a **igualdade/liberdade** e o **português/leitura/escrita.** Com menor expressão surgem o **acompanhamento familiar,** a **valorização da escola** e a **prática de tempo livre**. Os restantes valores têm, na opinião dos entrevistados, uma importância muito reduzida.

Quadro 14 - Hierarquização das subcategorias concebida em função do grupo total de professores (valor absoluto e percentual)

Subcategoria	Totalidade dos professores	
	Nº	%
Cumprimento de regras, respeito	72	14
Integração, inserção	55	10.7
Motivação	48	9.4
Cooperação, clima positivo, relação inter-pessoal	36	7
Tolerância, aceitação, direito à diferença	34	6.7
Rendimento, conhecimento, aprendizagem	34	6.7
Valorização cultural, identificação cultural	24	4.7
Higiene	22	4.3
Auto-estima, auto-conceito, êxito pessoal	21	4.1
Realizar actividades, aplicações práticas	21	4.1
Prazer	20	3.0
Igualdade, liberdade	18	3.5
Português, leitura, escrita, analisar, interpretar	17	3.3
Responsabilidade, persistência	12	3.3
Acompanhamento e responsabilização familiar	12	2.3
Valorização da escola	11	2.2
Prática de tempo livre	9	1.7

Procurámos, de seguida, e através de um quadro com as mesmas características (quadro 15), confrontar o pensamento dos professores de Educação Física com o pensamento dos professores das outras áreas disciplinares.

Importa referir, aquando da análise do quadro 15 que, apesar de hierarquicamente apresentarem posições distintas, as subcategorias mais citadas por ambos os grupos de professores, na generalidade, não diferem muito.

Podemos observar que valores como **Integração/Inserção**, **cumprimento de regras/respeito**, **motivação, cooperação/clima positivo**, **tolerância/aceitação**,

direito à diferença, **rendimento/conhecimento**, **higiene, realizar actividades/aplicações práticas, auto-conceito/auto-estima, prazer, responsabilidade/persistência, igualdade/liberdade, valorização cultural, prática de tempo livre, português/leitura/escrita, acompanhamento familiar e valorização da escola** surgem, na parte superior da tabela, com resultados percentuais acima de 1.9% em ambos os grupos. Todas as restantes subcategorias revelam resultados inferiores e por isso sem pertinência para a discussão dos dados obtidos.

Quadro 15 - Hierarquização das subcategorias concebida em função dos dois grupos de professores definidos (valor absoluto e percentual e posição hierárquica)

Subcategoria	Prof. E.F.		Prof. o.a.d.	
	Nº	%	Nº	%
Integração, inserção	(1º)44	13.8	(6º)11	5.7
Cumprimento de regras, respeito	(2º)40	12.5	(1º)32	16.6
Motivação	(3º)33	10.4	(3º)15	7.8
Cooperação, clima positivo, relação inter-pessoal	(4º)28	8.8	(10º)8	4.2
Tolerância, aceitação, direito à diferença	(5º)26	8.2	(10º)8	4.2
Rendimento, conhecimento, aprendizagem	(6º)21	6.6	(4º)13	6.8
Higiene	(7º)14	4.3	(10º)8	4.2
Realizar actividades, aplicações práticas	(7º)14	4.3	(13º)7	3.7
Auto-estima, auto-conceito, êxito pessoal	(9º)11	3.5	(8º)10	5.2
Prazer	(10º)8	2.5	(5º)12	6.2
Responsabilidade, persistência	(10º)8	2.5	(16º)4	2.1
Igualdade, liberdade	(10º)8	2.5	(8º)10	5.2
Valorização cultural, identificação cultural	(10º)8	2.5	(2º)16	8.3
Prática de tempo livre	(14º)6	1.9	(17º)3	1.6
Português, leitura, escrita, analisar, interpretar	(14º)6	1.9	(6º)11	5.7
Acompanhamento e responsabilização familiar	(14º)6	1.9	(14º)6	3.1
Valorização da escola	(14º)6	1.9	(15º)5	2.6

A tabela 16 pormenoriza as diferenças hierárquicas dos principais valores entre os grupos de professores definidos.

Com posições hierárquicas concordantes em ambos os grupos definidos encontramos a **motivação (3º)** e o **acompanhamento familiar (14º).**

De maior importância para os professores de Educação Física, relativamente

aos professores das outras áreas disciplinares, encontramos valores como **Integração/Inserção**, **cooperação/clima positivo**, **tolerância/aceitação**, **higiene**, **realizar actividades**, **responsabilidade**, **prática de tempo livre** e **valorização da escola**.

O **cumprimento de regras/respeito**, o **rendimento/conhecimento**, a **auto-estima/auto-conceito**, o **prazer**, a **igualdade/liberdade**, a **valorização cultural** e o **português/leitura**, assumem, com clareza, uma relevância maior para os professores de outras áreas disciplinares em relação aos colegas de Educação Física.

Quadro 16 – Diferenciação da posição hierárquica em função dos dois grupos de professores definidos

Concordantes em Ambos	Superiores nos profs. De E.F.	Superiores nos profs. O. A. D.
Motivação (3º) Acompanhamento familiar (14º)	Integração/inserção (1º) (6º) Cooperação/ClimaPositivo(4º)(10º) Tolerâcia/Aceitação (5º) (10º) Higiene (7º) (10º) Realizar actividades (7º) (13º) Responsabilidade (10º) (16º) Prática de Tempo livre (14º) (17º) Valorização da escola (14º) (15º)	Cump.de regras/Respeito (1º) (2º) Valorização cultural (2º) (10º) Rendim. / Conhecimento (4º) (6º) Prazer (5º) (10º) Português / leitura (6º) (14º) Igualdade / Liberdade (8º) (10º) Auto-estima/Auto-conceito(8º)(9º)

No que diz respeito ao tempo de serviço, o estudo foi inviabilizado pelo insuficiente número de indicadores relativo aos professores com menos de seis anos de serviço.

O quadro 17 descreve os resultados obtidos pela análise quantitativa determinada pela variável sexo.

Quando analisamos os resultados em função da variável sexo verificamos, no que diz respeito às grandes categorias de valores, que existe uma supremacia clara de referências aos valores **ético-sociais**, em ambos os sexos (42% no masculino e 43,6% no feminino). De imediato, encontramos os valores **ético-pessoais** (21.3% e 14.6%, respectivamente). Justifica-se, também, destacar as percentagens alcançadas pelos valores **hedonísiticos**, 15.3% no sector masculino e 12.5% no feminino. As restantes categorias apresentam valores com relevância moderada, excepto a categoria dos valores **estéticos,** ausente no sexo masculino e com apenas 1,4% no sexo feminino.

Quadro 17 – Análise dos resultados em função do sexo (valor absoluto e percentual)

Categorias de Referência	Prof. Masculinos		Prof. Femininos	
	Nº	%	Nº	%
Valores Vitais	13	7.7	21	6.2
Valores Práticos	10	6	26	7.6
Valores Hedonísticos	26	15.3	43	12.5
Valores Estéticos	0	0	5	1.4
Valores Lógicos	13	7.7	48	14
Valores Ético-pessoais	36	21.3	50	14.6
Valores Ético-sociais	71	42	149	43.6
Total	169	100%	342	100%

Como já tivemos oportunidade de referir, as entrevistas realizadas aos professores de Educação Física permitiram-nos recolher informações acerca dos valores que, na opinião destes educadores, mais se podem desenvolver através da disciplina em contextos de iminente exclusão escolar. Isto é, qual a importância conferida por estes docentes à disciplina de Educação Física, no que diz respeito aos valores a promover com crianças pertencentes à etnia cigana.

Nas tabelas que adiante apresentamos, pretendemos dar uma visão pormenorizada sobre as categorias e subcategorias associadas à disciplina de Educação Física e mencionadas pelos professores, bem como a importância que cada uma delas assume na integração escolar desta minoria étnica. Claro está que, mais uma vez, essa importância é-nos facultada pelos índices de frequências.

Relativamente ao quadro 18, os valores **ético-sociais** (40.1%) são, indiscutivelmente, aqueles que os professores mais mencionam como podendo ser desenvolvidos através da disciplina de Educação Física. Os valores **hedonísticos, vitais, práticos e ético-pessoais e lógicos** surgem com uma importância relativa. Os valores **estéticos**, por sua vez, não são referidos.

O quadro 19 representa a hierarquia dos valores consideradas de maior pertinência pelos professores de Educação Física. Nele podemos ler que a **integração/inserção,** a **cooperação/clima positivo** e a **motivação** surgem com valores acima dos 10%. Seguem-se-lhes o **cumprimento de regras, realizar actividades, higiene e o rendimento/conhecimento** com 8.3%, 7.5% e 6.8% respectivamente.

Com percentagens mais reduzidas, mas ainda a ponderar, aparecem a **auto--estima/auto-conceito** com 5.3%, a **prática de tempo livre,** com 4,5%, a **tolerância/direito à diferença** com 3.8% e ainda o **desenvolvimento motor** com 3%.

Quadro 18 – Análise da frequência das categorias nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física – Percepção/concepção da importância da E.F., em termos axiológicos, no domínio da inclusão escolar (valor absoluto e percentual)

Categorias de Referência	Professores de E. F.	
	Nº	%
Valores Vitais	17	12.9
Valores Práticos	17	12.9
Valores Hedonísticos	19	14.4
Valores Estéticos	0	0
Valores Lógicos	10	7.5
Valores Ético-pessoais	16	12.1
Valores Ético-sociais	53	40.1
Total	132	100%

Quadro 19 – Análise da frequência das subcategorias nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física – Percepção/concepção da importância da E.F., em termos axiológicos, no domínio da inclusão escolar (valor absoluto e percentual)

Subcategoria	Professores de Educação Física	
	Nº	%
Integração, inserção	20	15.2
Cooperação, clima positivo, relação inter-pessoal	17	12.9
Motivação	16	12.1
Observação, cumprimento de regras	11	8.3
Realizar actividades, aplicações práticas	10	7.5
Higiene	9	6.8
Rendimento, conhecimento, aprendizagem	8	6
Auto-estima, auto-conceito, êxito pessoal	7	5.3
Prática de tempo livre	6	4.5
Tolerância, aceitação, direito à diferença	5	3.8
Desenvolvimento motor	4	3.0

1.2 - Discussão dos resultados

Um trabalho deste âmbito, onde se cruzam diversos temas, requer uma análise profunda de diferentes áreas das ciências sociais que estude a realidade e forneça dados indispensáveis à organização das respostas que se pretendem.

O papel desenvolvido pelo educador é preponderante na abordagem desta problemática. Sabemos que as condições de acessibilidade dos alunos ao sistema de valores vigente são, em muito, definidas pelo professor, na medida em que é ele quem gere a situação educativa e, como tal, consciente ou inconscientemente, acaba por influenciar de forma decisiva o grau de inclusão escolar dos seus educandos.

Todavia, sabemos também que os professores são, em geral, gente sensível que, por força do contacto directo com os alunos, sabem separar o acessório do fundamental e agir com disciplina de raciocínio. Como tal, tentámos, na medida do possível, conhecer a realidade através da opinião dos docentes, sem a qual não será possível enfrentar os problemas. Isto para que todas as crianças, no nosso sistema educativo, encontrem razões de esperança e certeza no futuro.

Com já tivemos oportunidade de escrever, a multiculturalidade e a necessidade de inclusão/integração escolar são fenómenos recentes nas sociedade europeias.

Basta pensar no urbanismo com a explosão dos grandes centros, nas migrações em massa, nos movimentos de refugiados, no surgimento de seitas, entre outras causas, para nos apercebermos da complexidade multicultural do nosso mundo. Num ambiente com estes contornos, facilmente se corre o risco de transformar em conflito uma normal relação na diferença. A recusa das outras culturas gera o racismo e a xenofobia e os nacionalismos. A afirmação da cultura de cada um, que poderia ser factor de enriquecimento, com facilidade provoca a marginalização de muitas crianças e de adolescentes em minoria na escola onde tinham direito de encontrar a igualdade de oportunidades, para crescer na vida e preparar o futuro (Pe. Feytor Pinto, 1995).

Urbano Marques (1995) refere que, hoje em dia, a nossa sociedade é regulada por valores e o sistema educativo reflecte obviamente os valores e as tendências do momento. Estes referenciais axiológicos não podem, de forma alguma deixar de

considerar a diversidade cultural e social com que nos deparamos, actualmente, nas nossas escolas.

Conscientes da dimensão do problema, somos suficientemente humildes para perceber a relatividade da importância do nosso trabalho no âmbito desta temática. Desta forma e embora abordando o assunto em causa na generalidade, procurámos centrar a nossa discussão nos pontos que mais se relacionam com a disciplina de Educação Física e com os professores que a leccionam, indicada que está esta área curricular como importante factor de socialização.

Passando de imediato à discussão concreta dos resultados obtidos, chamamos, desde já a atenção, no que diz respeito às entrevistas levadas a efeito com professores de alunos filhos de emigrantes, para a não existência de indicadores que nos permitam identificar estas crianças como alunos "diferentes". Ou seja, os professores inquiridos manifestaram uma opinião que não reconhecia estes alunos como um grupo de risco ou com necessidades especiais. Aspecto curioso relaciona-se com o facto de alguns destes professores que, leccionando a alunos filhos de emigrantes, não se terem sequer apercebido do facto.

Situação completamente oposta ocorreu com as entrevistas realizadas a professores de alunos de etnia cigana, alvo de identificação imediata por força das suas características bem peculiares, segundo os inquiridos.

Quando analisamos o quadro 6, verificamos existir uma certa aproximação hierárquica – tanto por parte dos professores de Educação Física como dos professores de outras áreas disciplinares – à taxonomia de valores encontrada na literatura, nomeadamente aquela que foi definida por Patrício (1993). Isto apesar de os resultados não seguirem de uma forma homogénea a ordem estabelecida pelo autor.

Sublinhamos as duas anomalias encontradas: a primeira caracteriza-se pela ausência de referências à categoria dos valores religiosos, o que denota uma clarividente desconsideração, por parte dos professores entrevistados, desta ordem axiológica para a integração escolar dos alunos de etnia cigana; a segunda refere-se à fraca expressão concedida aos valores estéticos.

Relativamente ao primeiro caso, recorremos à argumentação utilizada pelo

Professor Manuel Patrício para, de certa forma, entendermos a razão pela qual os professores não concederam qualquer importância ao desenvolvimento da categoria dos valores religiosos para inserção educativa deste grupo minoritário.

O autor, apesar de colocar os valores religiosos no topo da hierarquia por si estabelecida e de os considerar uma componente fundamental do processo educativo, fá-lo, porém, com um espírito de abertura, de tolerância e de respeito pela livre escolha.

Já no que diz respeito aos valores estéticos, observamos que, praticamente, não assumem qualquer relevo para os professores inquiridos. Este facto, para além de anómalo quando confrontado com a taxonomia concebida pelo Professor Patrício, poderá ser demonstrativo de alguma inconsistência do pensamento dos professores, na medida em que representa um corte no possível acesso a valores de ordem hierarquicamente superiores. Esta falta de coesão neste nível da hierarquia pode, por si só, por em perigo o desenvolvimento de valores de ordem superior, refere Urbano Marques (1995).

Relembramos, a este propósito, que a disposição de valores em sistemas hierarquicamente organizados é suficientemente estável para conferir a cada pessoa uma determinada identidade e asseguram a sua inserção numa determinada cultura (Fonseca, 1993).

Nas restantes categorias de valores, verificamos que as preocupações dos professores de Educação Física, relativamente a esta problemática, aproximam-se muito das tendências dos restantes professores e das referências literárias, razão pela qual não nos alongaremos mais neste ponto da discussão.

Com o objectivo de enriquecer este estudo, ousamos efectuar uma análise comparativa dos resultados obtidos pela Professora Paula Queirós (1993), na análise axiológica que faz à Lei de Bases do Sistema Educativo – documento legal que estabelece e estrutura o quadro geral do sistema educativo - com os valores percentuais por nós obtidos nas entrevistas realizadas.

De certa forma, esta confrontação permite-nos verificar em que medida o pensamento dos professores se enquadra com a organização prevista neste documento legal.

Quadro 20 – Análise comparativa da frequência (valor percentual) das categorias encontradas na LBSE (Prof. Paula Queirós) e nas entrevistas realizadas em função do grupo de professores definidos

Categorias de Referência	Lei de Bases do Sistema Educativo	Professores de Educação Física	Professores de outras áreas disciplinares
Valores Vitais	9,1%	7.5%	5.2%
Valores Práticos	2.6%	7.5%	6.3%
Valores Hedonísticos	1.3%	12.9%	14.5%
Valores Estéticos	9.1%	0.3%	2%
Valores Lógicos	23.4%	10.7%	14%
Valores Éticos	51.9%	61.1%	57.7%
Valores Religiosos	2.6%	0%	0%

Existem alguns aspectos que merecem ser considerados. Comecemos pela facto da quase total desvalorização dos professores de Educação Física e de outras áreas disciplinares da categoria estética em relação ao que está definido na L.B.S.E.. Assim como, há que realçar a elevada importância que é dada por aqueles professores aos valores hedonísiticos quando fazemos o paralelo com o legislado. É importante verificar que valores como o prazer e a motivação sejam tratados como tendo uma importância significativa para a obtenção dos objectivos em causa (Rokeach, 1973).

Os valores lógicos têm percentagens muito mais reduzidas de referências em relação ao evidenciado na L.B.S.E.. Esta situação parece indicar uma preocupação menor dos professores em relação às aquisições académicas deste grupo de alunos para a sua real integração escolar, quando confrontada com preocupações de índole ético.

Segundo Arnold (1991, cit. Queirós, 1993), apesar da preocupação predominante da educação estar relacionada com o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão, aquela deve, no entanto, fazê-lo através de procedimentos morais aceitáveis.

Opinião idêntica tem Sanmartín (1995) ao referir que, actualmente, embora a transmissão de conhecimentos concretos constitua a principal atribuição da escola, esta não pode abandonar a promoção de normas e valores.

Conhecendo os propósitos do estudo, entende-se, portanto, a importância relativa conferida pelos professores, fundamentalmente de E.F., a esta categoria. A aquisição de valores como o conhecimento e a aprendizagem são, no entender dos professores entrevistados, de importância secundária para alunos que desconhecem quase por completo os aspectos éticos básicos da convivência social.

Deixámos para o fim o facto mais evidente desta primeira fase da nossa discussão. Os valores éticos e, fundamentalmente, os valores éticos de cariz social são, segundo os professores, prioritários e determinantes na promoção da integração escolar e, consequentemente, no desenvolvimento dos alunos de etnia cigana, como tal, devem ser entendidos como orientadores curriculares do percurso educativo destes alunos.

Esta opinião generalizada dos professores, para além de consubstanciar o que está determinado em termos legislativos, vai de encontro à ideia, por nós já expressa, e veiculada pelo Professor Patrício (1993) de que, apesar de considerar importante reconhecer que a axiologia educacional não se reduz à ética, os valores éticos situam-se num quadro mais amplo de valores, ou seja, a ordem ética de valores é a ordem matricial.

Em suma, educar é também formar o carácter, para que se cumpra o imprescindível processo de socialização e se promova um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais (Sanmartín, 1995).

Relativamente às subcategorias e observando o quadro 7 podemos verificar a importância concedida pelos professores, em geral, e de Educação Física, em particular, à questão da higiene. Preocupação comummente debatida em relação a este grupo de alunos.

Como seria de esperar, também o desenvolvimento motor é, para os professores de Educação Física, um factor com alguma importância para os propósitos do estudo. Este facto, segundo os resultados obtidos num estudo realizado por Fallé em 1998, vai de encontro aos interesses dos alunos. Nele podemos verificar que os educandos conferem uma importância significativa ao desenvolvimento físico e motor.

De entre os valores práticos (quadro 8), destacamos a subcategoria dinamizar/realizar actividades, o que nos leva a pensar que o envolvimento destes alunos em actividades de carácter prático pode levá-los a uma melhor ambientação e ao estabelecimento de relações de normalidade com os seus pares. Este aspecto é importante, na medida em que, na opinião de Patrício, os valores práticos são necessários e servem para realizar plenamente quaisquer outros valores. São, portanto os valores de serviço e instrumentos de realização dos outros valores.

Os professores de Educação Física consideram a motivação (quadro 9) um valor essencial para a inserção escolar. Opinião que encontra significado no pensamento de Gervilla (1993), quando refere que o hedonismo é uma característica indiscutível e indispensável da sociedade pós-moderna. Ideia corroborada por Almeida (1997, cit. Fallé, 1998) que considera assistirmos hoje a uma valorização do lúdico.

Comparando estes resultados com os apresentados no quadro 6, concluímos que a subcategoria motivação contribuiu decisivamente para a elevada percentagem obtida pela categoria hedonística em todas as entrevistas realizadas.

Em relação aos valores estéticos, patentes no quadro 10, reforçamos apenas a reduzida importância que lhe é concedida pelos professores de uma maneira geral. Esta situação leva-nos a pensar que os educadores e, particularmente, os de Educação Física consideram desprezável a promoção destes valores para a integração escolar de alunos ciganos.

O quadro 11 é demonstrativo da importância atribuída pelos dois grupos de professores ao rendimento e à aprendizagem. Este facto vem confirmar a fraca evolução académica destes alunos, situação que condiciona fortemente a sua real inserção no sistema educativo.

Quando confrontados com o quadro (12) de valores ético-pessoais, deparamos com o elevado relevo que é conferido pelos professores de Educação Física ao valor tolerância/direito à diferença. Em contrapartida, os professores de outras áreas disciplinares reivindicam a auto-estima, o auto-conceito e o êxito pessoal como algo que deve ser prioritariamente desenvolvido nas crianças desta etnia para a promoção do seu sucesso escolar.

Finalmente, quando abordamos os valores ético-sociais (quadro 13) verifica-

mos uma clara supremacia, em ambos os grupos de professores, de valores como a integração/inserção, o cumprimento de regras e a cooperação/clima positivo. Esta situação é demonstrativa da clara marginalização destes alunos, mas também da falta de disciplina e de regras que os caracteriza. Com efeito, os professores aconselham a relação inter-pessoal e o bom clima afectivo para aproximar estes alunos das metas pretendidas.

O quadro 14 vem apenas pôr em evidência o que até agora temos descrito, ou seja, constatar que as principais subcategorias a desenvolver com estes alunos, na opinião da globalidade dos professores entrevistados, se prendem com valores de carácter ético-social. Os inquiridos não deixam, no entanto, de considerar importantes os valores ético-pessoais, hedonísticos, lógicos, práticos e vitais.

Relativamente aos quadros 15 e 16, parece existir um relativo consenso entre os professores de Educação Física e os professores de outras áreas disciplinares ao nível das principais subcategorias referenciadas.

Chamamos, apenas, a atenção para a situação evidenciada pelo quadro 16. Este deixa transparecer a ideia de que os professores de Educação Física, quando confrontados com os colegas de outras áreas disciplinares, atribuem mais significado aos valores vitais (higiene) e práticos (realizar actividades e prática de tempo livre). Em contrapartida, estes privilegiam os valores lógicos (rendimento/conhecimento e português/leitura).

No entanto, e como acabámos de referir, apesar das oscilações encontradas em termos de ordenação, os resultados obtidos patenteiam preocupações análogas nos dois grupos de professores. Em linhas gerais, as preferências axiológicas evidenciam a mesma tendência nos grupos de professores confrontados.

Parece-nos que o pensamento dos professores de Educação Física e dos professores de outras áreas disciplinares convergem no sentido de promover e desenvolver prioritariamente valores de carácter ético social, sem, no entanto, menosprezar os valores ético-pessoais, hedonísticos, lógicos, práticos e vitais.

Convém deixar bem claro que a valorização dos dados recolhidos tem que ser cautelosa - situação para a qual já chamámos a atenção no capítulo relativo aos métodos e procedimentos - , na medida em que questões terminológicas e de interpretação podem fragilizar os indicadores apresentados e consequentemente a sua

discussão. Com efeito, devemos dimensionar e relativizar as conclusões a que iremos chegar. Temos pois consciência que não estamos em condições de proferir inferências e descrições exactas em relação aos resultados obtidos.

O quadro 17 apresenta os dados conseguidos em função da variável sexo. Os indicadores alcançados levam-nos a levantar a hipótese de que as opiniões dos professores do sexo masculino não diferem das opiniões dos professores do sexo feminino. Este panorama sugere-nos que as preocupações de ambos os grupos surgem tendo em consideração, fundamentalmente os valores éticos de cariz social. Os valores ético-pessoais, hedonísticos, lógicos, vitais e práticos apresentam uma percentagem mais reduzida de referências e, portanto, uma menor importância.

Vamos, finalmente debater os quadros 18 e 19 que nos fornecem alguns indicadores acerca da percepção/concepção que os professores de Educação Física têm da disciplina, em termos axiológicos e no domínio da inclusão escolar.

Segundo Fraleigh (1990), o problema principal respeitante às orientações curriculares em Educação Física é o de saber quais os valores do desporto que merecem prioridade em determinado contexto educativo. Queirós (1993), relativamente a este assunto, refere que os valores a privilegiar num dado contexto – integração escolar, no caso concreto do nosso estudo – devem ser os que melhor se coadunam com o objectivo principal desse contexto. Depois de se estabelecerem os propósitos adoptados, seleccionam-se os valores associados à Educação Física que melhor servem esses propósitos.

Após caracterizarmos o pensamento dos professores de Educação Física sobre esta matéria, recolhemos indicadores que nos permitem sugerir que os educadores entrevistados expressam uma concepção de Educação Física em que a promoção de valores ético-sociais representa, para o desenvolvimento de alunos de etnia cigana, a sua maior responsabilidade.

De acordo com Sage (1986, cit. Queirós, 1993), as actividades desportivas, em especial o jogo, são de extrema importância para o desenvolvimento moral e social. As competências sociais têm que ser aprendidas, e vão sê-lo através de experiências sociais. No entanto, algumas experiências são mais ricas que outras no seu

potencial para a promoção de competências sociais e morais. Como muitas das suas características são sociais, o jogo é particularmente útil na condução do desenvolvimento social.

Acerca desta mesma problemática já Rosado (s/d) conferira à disciplina atributos no sentido de poder, com facilidade, desenvolver atitudes e valores como bens de personalidade, capacidade de interagir com os outros, facilitação de sentimentos de cooperação, iniciativa e autonomia. Também, e no mesmo âmbito, o autor refere ainda que qualidades como o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem, a cordialidade, a entre-ajuda e a responsabilidade pessoal, são aspectos mencionados como objectivos da Educação Física.

Os valores lógicos surgem com uma percentagem um tanto ou quanto baixa comparativamente às restantes categorias, o que evidencia a menor importância conferida pelos professores ao corpo de competências disciplinares teórico-práticas que devem ser adquiridas e aplicadas pelos alunos de etnia cigana.

Embora o conhecimento seja uma das orientações fundamentais da Educação Física, em termos curriculares, verificamos que os professores, no que diz respeito à temática em causa, não a consideram como primordial, na medida em que a remetem para posições mais baixas em termos de importância. Com efeito, o valor intrínseco da disciplina de Educação Física apresenta-se, nesta situação concreta, claramente relativizado.

Os estéticos estão completamente ausentes das preocupações dos professores como factor de inclusão escolar, na concepção que apresentam da disciplina de Educação Física. Esta anomalia ganha contornos de maior dimensão quando sabemos que a disciplina trabalha muito de perto com esta ordem de valores.

Constatámos também que, segundo os professores entrevistados, esta área curricular deve assumir-se como um importante instrumento para a promoção de valores hedonísticos.

Parafraseando Fallé, pensamos que desta forma podemos dizer que as características hedonistas da sociedade e do desporto pós-moderno também encontraram neste estudo bastante expressão. Trata-se daquilo que Bento (1990) refere como sendo uma invasão de valores assentes em comportamentos hedonistas no desporto.

É do conhecimento geral que o prazer é um aspecto fundamental na nossa vida e, como tal, não pode ser descurado, já que quando advém prazer de qualquer actividade, normalmente se desenvolve interesse por ela, diz Queirós (1993).

A mesma investigadora, apoiando-se em Arnold (1991), advoga ainda que o prazer pode ser considerado como uma parte integrante do processo de ensino e, como tal, pode agir como factor de motivação para que a aprendizagem se desenvolva. Se o aluno conseguir obter alguma satisfação com o que está a fazer, então talvez isso sirva para a consolidação dessa actividade no futuro, possibilitando a criação e o enraizamento de hábitos desejados. No entanto, dizer que o prazer ocupa um lugar na Educação não quer dizer que ele seja considerado como um objectivo.

Por último, tanto a esfera dos valores práticos como a dos valores vitais apresentam uma frequência percentual à qual devemos atribuir alguma importância.

A dimensão "através do movimento", definida por Arnold (1991, cit. Graça, 1992), justifica, em parte, a relevância assumida pelos valores vitais. Tal dimensão consubstancia o instrumentalismo das actividades físicas e desportivas, ou seja, não sendo estas consideradas como valor próprio, servem para atingir objectivos extrínsecos, como por exemplo a higiene e o desenvolvimento motor.

Por sua vez, a importância atribuída aos valores práticos enquadra-se com pensamento de Queirós (1993) quando defende que os valores do desporto mais compatíveis com a aquisição de conhecimento, no jogo ou no movimento humano, são, para além dos valores relativos ao conhecimento teórico, os chamados valores de conhecimento processual (conhecimento prático).

Ainda no que concerne a esta questão, a autora, com base nos estudos de Arnold (1991), prossegue dizendo que o valor fundamental em Educação Física diz respeito à prática (skill). As práticas desportivas devem ser preservadas como aspectos desejáveis da nossa cultura, como tal, devem ser encorajadas na escola. È este o valor que permite que os outros surjam.

Em função daquilo que acabámos de escrever, Queirós defende que a responsabilidade fundamental do professor de Educação Física como educador será a integração no trabalho lectivo desenvolvido com os alunos de um conjunto de actividades físicas com valor social, de maneira moralmente aceitável.

Em termos gerais, no que corresponde à importância atribuída pelos professores à disciplina de Educação Física, podemos concluir que o grande realce vai para a categoria dos valores éticos, pois são aqueles que dominam o quadro axiológico da análise em causa. Com efeito, será fundamental, com base nestas orientações definidas pelos professores, estabelecer as prioridades de intervenção da Educação Física e do Desporto para a real inserção educativa das minorias étnicas. "...não é possível uma ética do desporto à margem de uma ética da sociedade..." (Bento, 1990), pois o desporto só tem significado no contexto integral da vida. A ética do desporto faz, assim, parte de um problema mais amplo, que abarca todas as diferentes actividades humanas (Queirós, 1993).

A disciplina de Educação Física, no entender dos seus professores, parece, assim assumir um papel preponderante no desenvolvimento de valores com sentido integrativo, "...funcionando como um agente de assimilação das minorias raciais e étnicas" (Massengale, 1979, cit. Sanmartín, 1995).

Este facto pode ser confirmado ao analisarmos o quadro 19, no qual podemos observar, no topo da hierarquia valores com cariz socializador, relegando para posições mais baixas na tabela valores como a prática de tempo livre e o próprio desenvolvimento motor.

O esforço educacional desta área disciplinar deve, em função dos resultados observados no quadro 19, orientar-se no sentido de facilitar o desenvolvimento da integração e inserção escolar, o desenvolvimento da relação inter-pessoal, o desenvolvimento do sentido da cooperação, solidariedade e entre-ajuda. Esta é uma preocupação que os professores devem levar em consideração, isto porque segundo o estudo de Fallé (1998), os alunos não têm consciência desse facto - valores como a solidariedade e ajuda aos outros têm muito pouco significado para muitos educandos.

Também a motivação, o cumprimento de regras, as aplicações práticas, o melhoramento da higiene, da auto-estima e do auto-conceito, entre outros, são aspectos que, do ponto de vista dos educadores, podem e devem ser desenvolvidos através da Educação Física. Relembramos que uma das orientações curriculares descritas por Jewett & Bain (1985) para a Educação Física relaciona-se com a actualização do potencial individual, onde o objectivo principal da educação é o proces-

so de auto-descoberta, síntese e integração.

Pensámos ser interessante, e como tal fizémo-lo. Confrontámos o quadro os valores associados à Educação Física que na opinião dos seus professores podem contribuir para promover a integração escolar de alunos de etnia cigana (quadro 18) com a leitura axiológica associada ao Programa de Educação Física do 2º Ciclo do Ensino Básico - último documento da estrutura hierárquica educativa que determina os objectivos a prosseguir pelo professor - efectuada pela Professora Paula Queirós (1993).

Quadro 21 – Análise comparativa da frequência (valor percentual) das categorias encontradas no Programa de E.F. do 2º Ciclo do Ensino Básico (Prof. Paula Queirós) e nas entrevistas realizadas a professores de Educação Física – Percepção/concepção da importância da E.F.

Categorias de Referência	Programa de Educação Física	Professores de Educação Física
Valores Vitais	59.9%	12.9%
Valores Práticos	11.3%	12.9%
Valores Hedonísticos	0.3%	14.4%
Valores Estéticos	0.3%	0%
Valores Lógicos	7.9%	7.5%
Valores Éticos	20.3%	52.2%

Da tabela acima apresentada há a salientar três aspectos.

Comecemos pela enorme importância concedida pelo programa de E.F. aos valores vitais e que na óptica dos professores da disciplina têm apenas uma importância relativa. Encaramos este menosprezar dos valores vitais, por parte dos professores, como uma situação algo curiosa, já que aqueles em muito se relacionam com a disciplina.

Outro facto que merece referência está relacionado com a sobrevalorização (cada vez mais actual) da esfera hedonista encontrada nas entrevistas dos professores em relação ao estabelecido no programa da disciplina.

Pensamos ser importante que os valores hedonísticos apareçam associados à Educação Física, não como objectivo final a atingir, mas como acompanhamento, pois sabemos que as actividades desenvolvidas de uma forma gratificante só favorecem a situação educativa (Queirós, 1993).

Finalmente, justifica-se ainda reter a relativa importância concedida pelo programa de E.F. aos valores éticos, isto apesar da percentagem obtida ficar muito aquém do valor percentual que caracteriza a opinião dos professores.

"Um programa escolar é, sem dúvida, uma peça fundamental da eficácia de qualquer disciplina escolar. É ele que permite aquilatar da eficácia do seu estado de desenvolvimento, da sua importância como instrumento cultural e do seu valor social, na medida em que expressa exactamente o que se pretende que o aluno adquira nessa área. (...) constitui, ao mesmo tempo, o guião que o Sistema Educativo encontra para dar coerência ao seu quadro disciplinar e a referência que o professor encontra para dar coerência ao seu trabalho" (Januário, 1998, cit. Queirós, 1993).

Pensamos, quando confrontados com os resultados expressos, que existe algum desfasamento entre aquilo que é pedido no programa de Educação Física e a realidade apontada pelos professores, no que concerne à problemática em causa.

Embora não seja legítimo, num estudo com estas características, atrevemo-nos a inferir que o programa de Educação Física, quando posto em prática em situações de iminente exclusão escolar, não enquadra devidamente os professores que o operacionalizam e, como tal, dificulta a resolução deste problema que representa a integração escolar das minorias étnicas.

A discussão dos resultados foi efectuada em função de uma lógica que consigna o poder consciente ou inconsciente do professor como discriminador ou integrador. A confrontação desse poder com os programas normativos permitiu recolher alguns indicadores acerca do estado actual da multiculturalidade nas escolas do distrito de Viseu.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1 – CONCLUSÕES

O trabalho realizado não pretende, de forma alguma, formular juízos de valor ou de moral sobre a posição dos professores, relativamente a esta problemática. Até porque e como é óbvio, este tipo de investigação não nos permite verificar se os resultados obtidos são fruto de pré-conceitos concebidos previamente pelos docentes inquiridos ou da realidade emergente observada pelos mesmos.

Com efeito, o estudo tenciona apenas conhecer as opiniões dos educadores, confrontá-las com a hierarquia absoluta de valores encontrada na literatura e com outras pesquisas produzidas a partir de documentos legais que norteiam a acção educativa, levadas a efeito no âmbito desta temática.

Esta averiguação de carácter essencialmente exploratório, para além de nos possibilitar uma identificação dos valores defendidos pelos professores como fundamentais para a inclusão escolar das minorias étnico-culturais, permite-nos avaliar a consistência existente entre o quadro axiológico teórico que decorre da literatura, os programas educativos e as opiniões dos professores.

Foi com base neste principio que orientámos o estudo, originando este as conclusões que a seguir se apresentam.

No universo em que foi realizado o estudo, verificámos que os alunos filhos de emigrantes não são identificados como um grupo de risco ou com necessidades educativas especiais.

Em contrapartida, os alunos de etnia cigana, por força das suas característica, foram de imediato reconhecidos pelos professores como um grupo "diferente" e com necessidades especiais, ao qual devemos dar particular atenção. Com efeito, todas as ilações a que chegámos e que passamos a expor, têm como referência este grupo étnico.

Quando analisamos os resultados, relativamente às grandes categorias axiológicas, verificamos que estes se aproximam da taxonomia de valores presente na literatura. Excepção feita à esfera dos valores religiosos e estéticos, ausentes das preocupações dos entrevistados.

Neste contexto, somo levados a concluir que tanto os professores de Educação Física como os professores de outras áreas disciplinares parecem defender, para a eliminação dos mecanismos de exclusão entre os jovens ciganos e para assegurar um nível mínimo de formação destes, a operacionalização de um sistema hierárquico que privilegie os valores ético-sociais, sem, no entanto, deixar de conceder importância aos valores ético-pessoais, hedonísticos, lógicos, práticos e vitais, respectivamente.

Há que referir, contudo, que a ausência de referências aos valores religiosos e sobretudo aos valores estéticos, poderá ser demonstrativa de uma certa inconsistência do pensamento dos professores, na medida em que esta situação condiciona o acesso dos alunos de etnia cigana a ordens axiológicas hierarquicamente superiores.

Esta desarticulação axiológica parece legitimar o processo de desvantagem que, desde logo, afectará este grupo minoritário.

Ao confrontarmos os resultados por nós obtidos com a hierarquia presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, constatamos que parece existir, à imagem do que já foi referido, uma significativa desvalorização, por parte dos professores, da categoria dos valores estéticos em relação ao que está definido no documento normativo.

Por sua vez, a esfera hedonística surge, na referida lei, com um relevo muito reduzido, quando comparada com a importância que lhe é concedida pelos educadores inquiridos. Esta situação parece ser demonstrativa da intenção dos professores em ir de encontro as motivações e interesses dos alunos.

Esta inferência ganha maior significado, ao sabermos que os valores exaltados pela sociedade actual e pelos seus jovens encontram uma grande parte do seu sentido no hedonismo.

No que diz respeito aos valores lógicos, podemos concluir que surgem com uma importância relativizada em relação ao que está estabelecido no programa educativo em causa. Quer isto dizer que os docentes demonstram menores preocupações com as competências académicas, quando o principal objectivo é a homogeneização do grupo de que estes alunos fazem parte.

Prioritários e determinantes para a inserção dos alunos ciganos na vida escolar parecem ser os valores éticos, e fundamentalmente os valores éticos de carácter social. Isto é, no quadro axiológico traçado pelos dois grupos de professores, o desenvolvimento dos valores éticos apresenta-se como indispensável, como tal, estes devem ser entendidos como orientadores curriculares do percurso escolar deste grupo de alunos.

Esta opinião generalizada dos professores, para além de encontrar significado na Lei de Bases do Sistema educativo, expressa, de forma evidente, o que está definido na literatura.

A concordância encontrada, no que diz respeito ao relevo conferido às questões éticas, permite-nos inferir que estas talvez constituam a principal fonte de divergência de tratamento concedido aos alunos ciganos.

No que concerne à importância conferida pelos professores de Educação Física à disciplina, concluímos que estes a reconhecem como um instrumento de formação com um peso importante na promoção de valores e, consequentemente, no processo de inclusão educativa.

A concepção dos professores de Educação Física sobre a sua matéria de ensino expressa-se num conjunto de indicadores que sublinham a promoção de valores ético-sociais como a sua maior responsabilidade na integração e desenvolvimento de alunos "diferentes".

Segundo os docentes entrevistados, a disciplina de Educação Física possui ainda características que lhe permitem desenvolver de forma eficaz valores hedonísticos, vitais, práticos e ético-pessoais, respectivamente.

Deste quadro de categorias, realçamos os valores hedonísticos, considerados pelos professores uma arma poderosa de aproximação das minorias à cultura dominante.

Os valores lógicos surgem, neste caso concreto, com uma importância relativizada. Esta perspectiva enfraquece a importância das actividades físicas e desportivas como portadoras de valores próprios. A concepção das actividades físicas e desportivas culturalmente significativas, é aqui "ultrapassada" por uma visão das mesmas como meios para atingir outros fins.

Os valores estéticos, por sua vez, não são considerados como podendo ser desenvolvidos através da Educação Física.

Numa análise global, e no que se refere à importância conferida pelos docentes à disciplina de Educação Física, podemos concluir que o grande realce vai para a categoria dos valores éticos, pois são aqueles que dominam o quadro axiológico desenhado a partir das opiniões recolhidas.

O facto acima descrito pode ser confirmado quando analisamos a hierarquia das principais subcategorias, no topo da qual encontramos valores com carácter fundamentalmente socializador.

Da análise comparativa dos resultados obtidos com o programa de Educação Física, verificamos que existe uma desvalorização evidente, por parte dos professores, da esfera dos valores vitais, em relação ao que está estabelecido no documento normativo. Em contrapartida, a categoria dos valores éticos aparece sobrevalorizada quando confrontada com a hierarquia encontrada no mesmo documento.

Conclui-se, portanto, que há uma inversão da importância consignada a cada uma destas categorias, apresentando-se a esfera dos valores vitais com maior realce no programa e a categoria dos valores éticos com um relevo mais acentuado nas práticas educativas dos educadores.

Importante será ainda referir que os professores parecem atribuir à disciplina um papel importante no desenvolvimento de valores hedonísticos. No entender dos professores a Educação Física pode, em muito, promover prazer, satisfação e motivação nos alunos e, desta forma, ir de encontro às necessidades actuais destes.

No que se refere ao programa de Educação Física, somos, desta forma, levados a pensar que existe uma certa desarticulação entre os princípios axiológicos que dele emanam e a realidade apontada pelos professores, relativamente ao assunto discutido. Este desfasamento poderá, quanto a nós, pôr em causa a permanência na escola e o sucesso educativo dos alunos ciganos.

Em suma, a disciplina de Educação Física, perspectivada pelos seus professores, apresenta-se como preponderante no desenvolvimento de valores com sentido integrativo, funcionando como um importante agente de inclusão de alunos pertencentes a grupos de risco.

Os resultados até agora discutidos parecem não deixar dúvidas no que diz respeito ao facto de a disciplina de Educação Física desempenhar um papel de relevo no processo de normalização do percurso escolar de crianças de etnia cigana. Reconhecemos, no entanto, que para o efeito, a E.F. surge, fundamentalmente, como valor instrumental, ou seja, como meio para alcançar propósitos predominantemente extrínsecos. Na opinião dos professores inquiridos, a E.F. pode e deve produzir valores instrumentais úteis para a inserção do indivíduo na escola e na sociedade.

Estas conclusões parecem ir de encontro da Disciplinary Mastery e da Social Reconstruction (Jewett & Bain), linhas de orientação, segundo as quais a Educação Física e o desporto devem promover valores úteis para a inserção do indivíduo na sociedade e a mudança e o melhoramento da mesma.

2 - RECOMENDAÇÕES

A Escola do século XXI estará inserida numa sociedade muito mais plural do que a de hoje e, por isso, será frequentada por alunos com concepções cada vez mais divergentes sobre o que é a própria educação. Estas crianças não estão nem podem estar condenadas à exclusão escolar e social.

Neste contexto torna-se imperioso repensar o papel da Educação Física e dos seus professores na formação axiológica dos alunos, sob pena de ver aumentado o risco de uma qualquer forma de exclusão.

Com efeito, o assumir das responsabilidades que nos cabem na construção de uma escola de qualidade para todos passa, também, por um especial acompanhamento dos alunos caracterizados pelas suas particularidades individuais e culturais e por uma reorientação da sua formação axiológica. Uma primeira recomendação vai, pois, no sentido de operacionalizar com os alunos oriundos de minorias étnicas um sistema hierárquico que privilegie os valores ético-sociais sem, no entanto, deixar de considerar as restantes categorias axiológicas.

No seguimento do que acabámos de escrever e com base nas orientações determinadas pelos professores inquiridos, será importante redefinir as prioridades

de intervenção axiológica da Educação Física para a real integração educativa dos alunos de etnia cigana. Ou seja, o professor cujo trabalho é educar alunos em risco de exclusão escolar, deve estar atento e ser capaz de fazer um esforço no sentido de extrair do programa os valores do desporto que merecem prioridade neste contexto educativo.

Exortamos, pois, todos os professores a mobilizar competências, a disponibilizar vontades e a reunir consensos em torno de um projecto de intervenção educativa centrado na promoção de uma hierarquia de valores que permita o sucesso com qualidade a todos os alunos.

Pensamos, ainda, que as preocupações axiológicas e a análise da percepção da importância da disciplina neste domínio, tal como são referenciadas pelos professores, poderão constituir um instrumento de aconselhamento e de organização da formação, permitindo, nomeadamente, definir temas de formação, hierarquizá-los e, conhecida a sua importância relativa, enfatizar técnicas de ensino e procedimentos particulares que as optimizem.

Sabemos, no entanto, que a eliminação das assimetrias entre os alunos considerados "normais" e os chamados "grupos de risco" e a inserção destes na escola passa, também, por um trabalho de consciencialização que faça desaparecer progressivamente o "preconceito" em todos aqueles que educam.

Por último, julgamos que seria de todo o interesse efectuar estudos, não só em outras áreas geográficas, como também, com grupos étnico-culturais diferentes. Desta forma, teríamos ao nosso dispor um quadro mais alargado da situação dos chamados "grupos de risco", assim como, passaríamos a conhecer melhor o papel desenvolvido pela Educação Física escolar e pelos seus professores na homogeneização destes alunos.

Estes argumentos realçam a necessidade de se continuar a investigar no sentido de se poder compreender e optimizar a intervenção pedagógica nesta matéria. Só desta forma transformaremos a escola num local onde a diferença adquira não apenas estatuto de cidadania mas também estatuto pedagógico e organizacional, operacionalizados na construção de itinerários escolares e de formação diferenciados e diversificados.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

A.E.P.E.C. (1990). "Actas do 1º Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural". Évora.

AFONSO, A. (1990). Do Endoutrinamento à Educação de Valores Democráticos. In A Acção Educativa: Análise Psico-social. A.P.Portuguesa. Leiria. pp. 57-76.

ALCANTARA, J. (1990). Como Educar as Atitudes. Plátano Edições Técnicas. Lisboa.

ALMEIDA, J. (1994). Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal (2ª Ed.). Celta Editora. Oeiras.

AMADO, L. (1991). *Desporto e Sociedade. In Revista Horizonte.* Vol. VII, nº 45, pp. 83 - 87.

AMADO, L. (1994). *Desporto, Desenvolvimento e Práticas Sociais. In Revista Horizonte,* Vol. XI, nº 64. pp. 130 - 135.

ANDRADE, J. (1992). Os Valores na Formação Pessoal. Texto Editora. Lisboa.

BELLACK, A.; KLIEBARS, H.; SMITH, F. (1966). The Language of the Classroom. Columbia University Press. New York.

BENTO, J. (1990). *Socialização e Desporto. In Revista Horizonte.* Vol. VII, nº 37, pp. 28 - 33.

BENTO, J. (1991). *As Funções da Educação Física. In Revista Horizonte.* Vol. VII, nº 45, pp. 101 - 107.

BENTO, J. (1997a). Programa de Pedagogia do Desporto. In 7º Curso de Mestrado em Ciência do Desporto - Desporto de Crianças e Jovens. Universidade do Porto. Porto.

BENTO, J. (1997b). O Desporto como Elemento de Renovação da Escola à Luz da Problemática da Integração. In Formação de Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000. Porto Editora. Porto.

BOAL, M.; HESPANHA, M.; NEVES, M. (1997). Para uma Pedagogia Diferenciada. In Cadernos do PEPT 2000. nº 9, pp. 13 – 15. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.

CARDOSO, M. (1996). Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas. Texto Editora. Lisboa.

CARMO, H.; DIAS, I.; ALBUQUERQUE, R.; ALVES, S.; MONTEIRO, S. (1996). Exclusão Social - Rotas de Intervenção. U.T.L.. Lisboa.

CARVALHO, A. (1992). A Educação Como Projecto Antropológico. Edições Afrontamento. Porto.

CISCAR, C. & URIA, M. (1988). Organizacion Escolar y Acción Directiva. Narcea. Madrid.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987). "Da escola Curricular à Escola Cultural". Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). "Proposta Global de Reforma. Relatório Final". Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.

COSTA, A. (1998). *Currículos Funcionais e Educação Inclusiva. In Noésis.* Nº 48, pp.27 – 30.

DGEBS (1993). "A Mobilidade dos Professores e o Mercado de Trabalho – Informação Estatística 1987/91". Série Recursos Humanos. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Ministério da Educação. Lisboa.

ESTEVES, A. (1986). A Investigação – Acção. In Metodologia das Ciências Sociais. Santos Silva, A.; Madureira Pinho, J. (Eds). Edição Afrontamento. Porto. pp. 251 – 277.

ETZIONI, A. (1967). Organizações Modernas. Livraria Pioneira Editora. São Paulo.

FALLÉ, T. (1998). Sociedade, Valores e Educação Física. Estudo de Um Caso: O Concelho de Santa Maria da Feira. Tese de Mestrado. Universidade do Porto. Porto.

FERREIRA, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Metodologia das Ciências Sociais. Santos Silva, A.; Madureira Pinho, J. (Eds). Edição Afrontamento. Porto. pp 165 – 195.

FIGUEIREDO, E. (1988). Portugal – Os Próximos 20 Anos (II Vol.) – Conflito de Gerações, Conflito de Valores. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

FONSECA, A. (1993). Formação Pessoal e Social, Valores Profissionais e Construção de Projectos Vocacionais. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.

FRALEIGH, W. (1990). Different Educational Purposes: Different Sport Values. Quest, 42, pp. 77-93.

GERVILLA, E. (1993). Postmodernidad y Education – Valores y Cultura de los Jóvenes. Dykinson. Madrid.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1997). O Inquérito – Teoria e Prática. Celta Editora. Oeiras.

GRAÇA, A. (1992). Os Valores na Educação Física. Comunicação Apresentada ao II Congresso "A Escola Cultural e os Valores". Évora.

GRUPO DE TRABALHO PARA A IGUALDADE E INSERÇÃO DOS CIGANOS (1998). "Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos". Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas. Braga.

HESSEN, J. (1980). Filosofia dos Valores. Arménio Amado Editor. Coimbra.

IBÁÑEZ, R. (1991a). Axiologia Educativa. In Filosofia de la Education Hoy. Dykinson. Madrid. pp. 715-736.

IBÁÑEZ, R. (1991b). Valores e Fines. In Filosofia de la Education Hoy. Dykinson. Madrid. pp. 163-179.

JEWETT, A.; BAIN, L. (1985). The Curriculum Process in Physical Education. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

KRETCHMAR, R. (1990). Values, Passion and Expected Lifespan of Physical Education. Quest, 42, pp. 95-112.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). "Decreto - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro".

MARQUES, R. (1991). A Educação para os Valores Morais no Ensino Básico: O Currículo Implícito e Explícito. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Aveiro.

MARQUES, U. (1995). Special Education in the 21st Century - A Taxonomic View of the Values at Special Education Legislation. *In Orthopedagogische Reeks Gent.* Nº 7, Volume II, pp. 153 – 171. Assessment – Didactics.

MARQUES, U. (1997). Educação Física – Contexto e Inovação. In V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. F.C.E.F.D., Maputo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994). "A Outra Face da Escola". Ministério da Educação. Lisboa.

MOTA, J. (1997). O Valor da Actividade Física para a Educação de Estilos de Vida. In A Escola Cultural e os Valores. Porto Editora. Porto. pp. 169 - 176.

MOTA, R. (1998). Especial Corrida da Tolerância. Suplemento de "A Bola".

NUNES, L. (1994). Desenvolvimento Curricular em Educação Física. U.T.L.. Lisboa.

O.C.D.E. (1989). "O Ensino na Sociedade Moderna". Edições Asa. Portugal.

PATRÍCIO, M. (1990). Os Valores em Educação e suas Implicações na Prática Educativa. In A Acção Educativa: Análise Psico-social. A.P. Portuguesa. Leiria. pp. 17-36.

PATRÍCIO, M. (1992). A Pedagogia de Leonardo Coimbra – Teoria e Prática. Porto Editora. Porto.

PATRÍCIO, M. (1993). Lições de Axiologia Educacional. Universidade Aberta. Lisboa.

PATRÍCIO, M. (1997). A Escola Cultural e os Valores. Porto Editora. Porto.

PEDRO, P. (1997). Educação e Valores – O Caso Português numa Perspectiva Comparada. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.

P.E.P.T 2000 (1993). "Educação Para Todos – Ponte Para um Outro Futuro". Ministério da Educação. Lisboa.

P.E.P.T. 2000 (1995). "A Luta Contra o Insucesso escolar: Um Desafio para a Construção Europeia". Ministério da Educação. Lisboa.

P.E.P.T. 2000 (1996). "Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada". Ministério da Educação. Lisboa.

P.E.P.T. 2000 (1997). "Contra a Exclusão Escolar". Ministério da Educação. Lisboa.

PINTO, C. (1995). Sociologia da Escola. Editora Mcgraw-Hill. Lisboa.

PINTO, F. (1994). Entre Culturas - A Outra Face da Escola. Ministério da Educação. Lisboa.

PINTO, M. (1998). Viver os Valores – Riqueza na Diferença. Trabalho Realizado no Curso de Estudos Superiores Especializados em Organização e Intervenção Sócio – Educativa. Instituto Politécnico da Guarda. Guarda.

POSTIC, M. (1995). Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Porto Editora. Porto.

QUEIRÓS, P. (1993). A Problemática dos Valores no Programa de Educação Física do 2º Ciclo. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Porto. Porto.

RIBEIRO, P. (1995). Os Conceitos de Corpo no Programa de Educação Física no 3º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado. Universidade do Porto. Porto.

ROKEACH, M. (1973). The Nature of Human Values. Free-Press. New-York.

ROSADO, A. (s/d). Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física

SANMARTÍN, M. (1995). Valores Sociales y Deporte. Gymnos Editorial. Madrid.

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1998). "Base de Dados Entreculturas VIII". Lisboa.

SILVA, J.; WEINBERG, R. (1984). Psychological Foundetions of Sport. Human Kinetics.

SILVA, M. (1993). Educação e Sociedade de Risco. Gravida. Lisboa.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1996). "Educação Básica: Reflexões e Propostas". Humbertipo. Porto.

TEIXEIRA, J. (1993). A Natureza dos Valores Humanos. U.T.L., F.M.H. Lisboa.

TORRES, M. (1997). À Escola é pedido mais e melhor. Informação. nº 23. Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.

VASCONCELOS, T. (1998). *Da Exclusão à Flexibilização do Currículo. In Noesis.* Nº 48, pp. 19 – 21.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Metodologia da Ciências Sociais. Santos Silva, A.; Madureira Pinho, J. (Eds). Edição Afrontamento. Porto. pp 101 – 128.

XIBERRAS, M. (1993). As Teorias da Exclusão. Para Uma Construção do Imaginário do Desvio. Instituto Piaget. Lisboa.