

Axiologia e Educação (Física):
Discursos de professores e alunos em tempos de relativismo

Dissertação apresentada com vista à
obtenção do 2º ciclo em Desporto para
Crianças e Jovens, ao abrigo do
Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de
Março, orientada pela Doutora Paula
Maria Leite Queirós.

Wesley Campos de Moura
Porto, 2011

Moura, W. C. (2011). *Axiologia e Educação (Física): Discursos de professores e alunos em tempos de relativismo*. Porto: W. Moura. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: AXIOLOGIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PÓS-MODERNIDADE.

Dedico este trabalho a Deus, pois dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Como bem lembra J. Hessen, “quando falamos dos valores e neles cremos e na sua realização, é ainda e sempre em Deus que acreditamos e é a Ele que nos referimos”. A Ele seja a glória para sempre!

Agradecimentos

Alguém que nada de bom merece tem sempre o que agradecer...

Sou grato pela minha eterna família de sangue: Meu pai, Welygrausson, minha mãe, Dora, minha irmã, Letícia. O incomparável amor de vocês por mim proveu muito além do que eu poderia imaginar. Seria impensável este mestrado sem tê-los comigo. Desde que nos encontramos pela primeira vez, vocês têm me servido e neste processo não foi diferente. Obrigado por oferecerem a vossa vida por mim.

Sou grato pela minha futura família: Clarice. Quem me lembrou que fazer mestrado era o plano de Deus foi você. Oro pra que durante toda a nossa vida você permaneça desafiando minha rebeldia. Foi lindo ver o Altíssimo usando esta distância geográfica pra entrelaçar definitivamente nossos corações.

Sou grato pela minha família portuguesa: “Os Coelho”, em especial, a irmã Armanda, o Sr. Estevão, a Nandinha e o Samuel. Quando eu não tinha pra onde ir, vocês me adotaram como se eu fosse um filho da casa. É inexplicável ser acolhido por uma família quando estamos longe da nossa. Este mestrado em Portugal não seria o que foi sem vocês.

Sou grato pela minha orientadora: Professora Paula Queirós. Ainda que tivesse inúmeras orientações, você deu crédito para minhas pretensões de estudo. Sou um privilegiado por você decidir partilhar seu tempo, seu conhecimento, sua experiência e seus livros comigo.

Sou grato pelos meus amigos. Em particular alguns me serviram, me fortaleceram e me encorajaram de perto durante este tempo longe de casa. Danilo Baiano, Cibele, Filipe, Flávio, Guy, Luís e Ricardo. Poder chamá-los irmãos é uma honra. Que a bênção do Senhor esteja sobre vocês.

Sou grato por todos os funcionários e professores da FADEUP que me auxiliaram de alguma forma.

Sou grato por todos os voluntários que participaram desta pesquisa.

Sou grato pelo apoio constante dos meus parentes: Os “Mouras” e os “Campos”.

Acima de tudo, sou grato a Deus Pai pelo seu Amor e Graça oferecidos incondicionalmente, ao Espírito Santo pela sua orientação perfeitamente sabia, e ao Senhor Jesus Cristo, uma vez que todas as coisas foram feitas por intermédio dEle e, sem Ele, nada do que existe teria sido feito.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. AXIOLOGIA: A FILOSOFIA DOS VALORES	7
1.1. Introdução	8
1.2. A Filosofia	8
1.3. A Filosofia dos Valores.....	11
1.3.1. História.....	11
1.3.2. A Essência dos Valores.....	13
1.3.3. O Ser e o Valer dos Valores.....	17
1.3.4. A Classificação dos Valores	22
1.3.5. As Ordens dos Valores Espirituais.....	24
1.3.5.1. Valores Lógicos.....	24
1.3.5.2. Valores Estéticos	27
1.3.5.3. Valores Éticos	29
1.3.5.4. Valores Religiosos	34
1.3.6. A Hierarquia dos Valores.....	40
2. CONTEXTO AXIOLÓGICO: A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E OS VALORES.....	51
2.1. Introdução.....	52
2.2. A Modernidade	52
2.3. A Pós-Modernidade.....	55
2.4. A Pós-modernidade e os Valores.....	62
2.5. Perspectivas futuras para uma sociedade do presente?	67
3. PRAXIOLOGIA AXIOLÓGICA: A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROFESSOR PERANTE A CONTEMPORANEIDADE E OS VALORES	71
3.1. Introdução.....	72
3.2. A Educação.....	72
3.2.1. Educação, Modernidade e Pós-modernidade.....	72
3.2.2. A Educação e a Axiologia.....	83
3.3. A Educação Física	89

3.3.1. Crise de identidade ou crise de valores?	89
3.3.2. Algumas considerações sobre o desporto e o homem	97
3.4. O Professor.....	102
3.4.1. Da identidade e do estatuto	102
3.4.2. Formação axiológica dos professores	110
4. METODOLOGIA.....	119
4.1. Campo de Estudo	120
4.2. Caracterização e condições de realização do estudo.....	121
4.2.1. Amostra.....	121
4.2.2. Entrevistas	122
4.2.2.1. Processo de construção da entrevista	122
4.2.2.2. Processo de efetivação da entrevista	123
4.3. Análise e interpretação do material recolhido	124
4.3.1. Justificação do Sistema de Categorias	126
5. ANÁLISE CATEGORIAL: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO	
.....	133
5.1. Análise Categorical – Professores.....	134
5.1.1. Categoria A – Identificação dos valores (O quê?)	134
5.1.1.1. Subcategoria A1(P) – Conceito de valores	134
5.1.1.2. Subcategoria A2(P) – Valores universais	138
5.1.1.3. Subcategoria A3(P) – Prioridade(s) axiológica(s) como professor.	139
5.1.1.4. Subcategoria A4(P) – Valores na sociedade.....	143
5.1.2. Categoria B – Juízos Sobre a Vivência dos Valores (Como?)	144
5.1.2.1. Subcategoria B1(P) – Estratégias pessoais para transmitir valores	
.....	144
5.1.2.2. Subcategoria B2(P) – Expressões da hierarquia axiológica da	
sociedade contemporânea.....	147
5.1.2.3. Subcategoria B3(P) – Famílias desestruturadas: responsabilidade	
dos pais delegada aos professores	154
5.1.2.4. Subcategoria B4(P) – Potencial axiológico da Educação Física....	158
5.1.2.5. Subcategoria B5(P) – Formação axiológica dos professores	162
5.1.2.6. Subcategoria B6(P) – Perspectivas de mudança face aos valores	
	165

5.1.3. Categoria C – Fundamento dos Valores (Onde?)	168
5.1.3.1. Subcategoria C1(P) – Referências Axiológicas.....	168
5.1.3.2. Subcategoria C2(P) – Gênese dos Valores	169
5.1.3.3. Subcategoria C3(P) – Culminância no “Eu”	172
5.2. Análise Categorical – Alunos	173
5.2.1. Categoria A – Identificação dos valores (O quê?)	173
5.2.1.1. Subcategoria A1(G) – Conceito de Valores.....	173
5.2.1.2. Subcategoria A2(G) – Valores Universais.....	177
5.2.1.3. Subcategoria A3(G) – Prioridades axiológicas para a educação do ser humano.....	178
5.2.1.4. Subcategoria A4(G) – Valores na Sociedade.....	181
5.2.2. Categoria B – Juízos Sobre a Vivência dos Valores (Como?)	183
5.2.2.1. Subcategoria B1(G) – Vivência pessoal dos valores	183
5.2.2.2. Subcategoria B2(G) – Expressões da hierarquia axiológica da sociedade contemporânea.....	188
5.2.2.3. Subcategoria B3(G) – Famílias desestruturadas e os valores: relação entre pais e filhos.....	198
5.2.2.4. Subcategoria B4(G) – Potencial axiológico da Educação Física ...	201
5.2.2.5. Subcategoria B5(G) – Relação professor-aluno	205
5.2.2.6. Subcategoria B6(G) – Perspectivas de mudança face aos valores	209
5.2.3. Categoria C – Fundamento dos Valores (Onde?)	214
5.2.3.1. Subcategoria C1(G) – Referências Axiológicas	214
5.2.3.2. Subcategoria C2(G) – Gênese dos Valores.....	216
5.2.3.3. Subcategoria C3(G) – Culminância no “Eu”.....	221
5.3. Análise sumária das entrevistas: confluindo as falas.....	223
6. CONCLUSÃO.....	231
7. BIBLIOGRAFIA	237

Índice de Quadros e Figuras

QUADRO 1 – VALORES: PÓS-MODERNOS X MODERNOS.....	67
FIGURA 1 – O CONCEITO DE ESPORTE.....	94

Resumo

Pensar a educação é pensar em valores. O problema educativo é essencialmente axiológico, tornando o estudo dos valores indispensável a qualquer educador (Patrício, 1993). Por outro lado, o contexto social contemporâneo revela a presença de uma intensa reformulação axiológica (Gervilla, 1997; Lipovetsky, 2007), caracterizada pela produção de indivíduos narcísicos. Neste panorama, a Educação Física, como terreno privilegiado no trato com os valores, trará significativos desafios ao professor que repercutirão na formação de seus alunos. Assim, este trabalho objetivou compreender possíveis relações entre a fundamentação dos valores, o relativismo axiológico e as aulas de Educação Física, perspectivando suas repercussões na educação dos jovens e na formação de professores. A metodologia utilizada foi a entrevista semi-estruturada e a análise de conteúdo (Bardin, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008; Vala, 1986) numa amostra com 6 professores da referida disciplina e 60 alunos, em Portugal. Os discursos de professores e alunos foram semelhantes: dicotomicamente, reconhecem valores universais e assumem uma postura axiológica relativista. Disseram viver numa sociedade do individualismo, da aparência e de famílias desestruturadas. Crêem que a Educação Física promove respeito, interajuda, honestidade e que o professor tem influência sobre os valores dos alunos, embora a faculdade pareça descredibilizar a importância da axiologia na formação docente. Elegem o “Eu” como juiz da sua própria hierarquia axiológica, e defendem que a validade e a origem dos valores residem em sua utilidade social. Conclusivamente, as falas revelam ausência de fundamento, pluralidade de referências e desorientação axiológica. A Educação (Física) vê-se atada para justificar qualquer propósito que pretenda com a exacerbação do subjetivismo e a desconsideração da verdade. Por fim, cremos que, para uma devida fundamentação dos valores, impele-nos reconhecer uma Mente infinitamente Inteligente e Criadora como seu pressuposto genesíaco e teleológico.

Palavras-chave: AXIOLOGIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS, EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PÓS-MODERNIDADE.

Abstract

To think education is to think about values. The educational problem is essentially axiological, making the study of values indispensable to any educator (Patrício, 1993). On the other hand, the contemporary social context reveals the presence of an intense axiological reformulation (Gervilla, 1997; Lipovetsky, 2007), characterized by the production of narcissistic individuals. In this context, Physical Education, as a privileged area in dealing with values, will bring significant challenges to the teacher that will echo in his/hers students' upbringing. Thus, this study aimed to understand possible relationships between the grounding of values, axiological relativism and Physical Education classes, viewing its impact on youth upbringing and teacher education. The methodology used was semi-structured interview and content analysis (Bardin, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008; Vala, 1986) in a sample of 6 teachers of the discipline and 60 students in Portugal. The speeches of teachers and students were similar: dichotomously, they recognize universal values and assume an axiological relativist posture. They said that they live in a society of individualism, appearance and dysfunctional families. They believe that Physical Education promotes respect, solidarity, honesty and that the teacher has influence over the students' values, although college seems to discredit the importance of axiology on teacher education. They elect the "self" as the judge of its own axiological hierarchy and argue that the validity and source of values lies in its social utility. Conclusively, the interviews show lack of fundament, plurality of references and axiological disorientation. The (Physical) Education finds itself trapped to justify whatever purpose it intends with the exacerbation of subjectivism and the disregard for the truth. Finally, we believe that, for a proper grounding of values, compels us to recognize an infinitely Intelligent and Creator Mind as its presupposition of genesis and teleological.

Keywords: AXIOLOGY, YOUTH EDUCATION, PHYSICAL EDUCATION, TEACHER EDUCATION, POSTMODERNITY.

Abreviaturas e Símbolos

EF – Educação Física

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

G1 – Grupo de alunos nº.1

G2 – Grupo de alunos nº.2

G3 – Grupo de alunos nº.3

G4 – Grupo de alunos nº.4

G5 – Grupo de alunos nº.5

G6 – Grupo de alunos nº.6

G7 – Grupo de alunos nº.7

G8 – Grupo de alunos nº.8

G9 – Grupo de alunos nº.9

G10 – Grupo de alunos nº.10

P1 – Professor nº.1

P2 – Professor nº.2

P3 – Professor nº.3

P4 – Professor nº.4

P5 – Professor nº.5

P6 – Professor nº.6

TV – Televisão

INTRODUÇÃO

O impasse posto aqui em causa definitivamente não é recente. Pelo menos quanto a essência da ação, educar tem sido um desafio constante e laborioso ao longo dos tempos. Inúmeros pensadores se propuseram a teorizar sobre o ensino e diversas vertentes pedagógicas surgiram deste intento. Algumas centradas nos conteúdos, outras no sujeito, outras no ambiente e ainda outras que estabeleciam relações neste triângulo, ou que o transcendia, almejando dar conta da complexidade imposta. Diversas são as propostas, mas um questionamento perdura arraigado: “Será que estamos educando bem?”. Sim, refere-se aqui à responsabilidade do impacto educativo exercido por aqueles que se incumbiram (ou aceitaram o desafio) de educar, independentemente de isto significar ser um transmissor, um facilitador, um conscientizador, um mestre, etc. Este incômodo apenas evidencia a óbvia insegurança presente nas certezas as quais nosso ato educativo se assenta.

Em nossos tempos, o relativismo axiológico impõe-se como o promotor do estilo de vida pós-moderno (Gervilla, 1997; Hargreaves, 1998; Lipovetsky, 2007; Mühlpachr, 2008; Patrício, 1993; Pourtois e Desmet, 1999; Queirós et al., 2008). Confrontando a marcante repressão da subjetividade ocorrida na era moderna, parece que agora é a vez do individualismo reinar. Cada um sabe de si, cada indivíduo está agora apto a determinar “seu mundo” e fazer dele o que bem entender. O dogma vigente é que a realidade tornou-se um emaranhado de “realidades autocentradas”. Face então a nebulosidade axiológica presente, e o alerta constante de vários autores a respeito dos perigos oriundos deste quadro, perguntamo-nos: por quê chegamos até este ponto? Ainda mais, para onde vamos permanecendo nesta perspectiva? Possivelmente, contemplamos o resultado de pouca clareza sobre o sustentáculo dos valores e do pensamento sobre estes. Rachaduras na parede geralmente são reflexos de uma fundação comprometida.

Sendo assim, recorremos a alternativa de pensar no princípio, na origem, na causa e no fundamento; não só da Educação, não só dos Valores, mas da vida humana em sua globalidade. Sobretudo pela carência extremamente atual da compreensão e vivência de ideais norteadores do homem, determinantes para chegarmos a conclusões – ou nos aproximarmos

destas – provocadoras de uma transformação. Não qualquer, contudo aquela promotora da Verdade, do Bem, do Bom, do Melhor.

Ter postura axiológica firmada e consciente não é uma opção, mas uma premissa para o educador. Principalmente aqueles que voluntariamente se dispõem a exercer tal posto. Nas palavras de Patrício (1993, p. 19), “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”. Neste panorama, tanto o desporto propriamente dito quanto a Educação Física (EF) dispensam justificativas no que diz respeito a sua relação com os valores e a formação do ser humano. Não é novidade também que se apresentam fortemente abalados pelo relativismo axiológico (Bento, 2002).

Dito isto, este trabalho possui três objetivos principais:

- 1 - Identificar a fundamentação, hierarquização e prática que professores de Educação Física e alunos do ensino secundário afirmam adotar em relação aos valores.
- 2 - Reconhecer a leitura axiológica que fazem da sociedade contemporânea e da Educação (Física).
- 3 - Verificar influências do relativismo axiológico nos professores e nos alunos, e seu impacto na Educação (Escolar).

Para tanto, fomos impulsionados a investigar mais sobre a Ontologia dos Valores, um dos problemas fundamentais da Axiologia Geral, e as *nuances* que se conectam inevitavelmente à mesma. Passaremos inicialmente por uma breve análise do período moderno e da transição para a pós-modernidade, com o propósito de reconhecer o contexto da mudança, e finalmente nos debruçaremos sobre os fundamentos da Educação e da EF face aos constrangimentos que enfrentam contemporaneamente. Buscamos, metodologicamente, ouvir a percepção e experienciação dos professores e alunos face aos valores, através da entrevista semi-estruturada (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994, Quivy & Campenhoudt, 2008). Tornou-se imprescindível então reconhecer, por meio do discurso, a compreensão, vivência axiológica e sua partilha entre professores e alunos, em nosso caso,

dentro do contexto da EF. Afinal de contas, “o discurso axiológico sem vivência é oco” (Patrício, 1993, p. 20). Tomando por síntese o que acabamos de objetivar, o propósito final será aproximarmo-nos de conclusões basilares a respeito da fundamentação, hierarquia e promoção dos valores, o recrutamento e formação de professores, e a resposta educativa frente ao relativismo e o ceticismo axiológicos.

Nosso problema é mesmo fundamental. Educar vale? Qual é o seu valor? E por quê vale? Para quê vale? Se há necessidade de educação, que Educação é essa? Qual referencial axiológico terá lugar em nossas aulas? Ele é capaz de autossustentar-se? É possível pensar princípios universais de valor? Qual é a contribuição da EF nesta Educação? Nossa pretensão é muito elevada e reconhecemos nossa limitação. Propomo-nos, portanto, a alcançar o melhor que pudermos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma pessoa pode ser persuadida por um argumento abominável e não se deixar convencer por um argumento que devia aceitar

Antony Flew

1. AXIOLOGIA: A FILOSOFIA DOS VALORES

1.1. Introdução

Seja pela necessidade ou pela atratividade inerente ao tema, ansiamos falar sobre os valores. Seu Reino é universal e inerente à vida de cada ser humano. Embora tenhamos divergências axiológicas, todos encontramos-nos circunscritos nesta esfera do valioso e do não valioso. Não há existência desprovida de valores e de valorações. E neste *ser*, ou mais apropriadamente neste *valer*, focalizar-se-ão nossas próximas considerações.

Propomo-nos assim realizar uma apreciação introdutória e básica – embora tendo como premissa uma aversão à superficialidade – da Axiologia como indispensável ao propósito de refletir sobre a relação entre os valores, a educação e a sociedade. Logo, debruçamos nosso olhar sobre a ontologia dos valores, em particular a sua essência, o *ser* e o *valer* dos valores, a sua classificação, suas ordens e sua hierarquia.

Contudo, tomo emprestado o posicionamento ponderado de Garcia e Lemos (2005, p. 14) – obviamente num sentido ainda mais primário e imaturo – desta reflexão se enquadrar naquelas que se caracterizam por serem oriundas de “profissionais de Educação Física que querem falar de ética [valores] mas sem possuírem as bases conceituais mínimas que permitam estabelecer um discurso capaz de concretizar a ponte entre a filosofia e o desporto”. Todavia, embora “mesmo que tímidas, são importantes e desejáveis” (idem).

1.2. A Filosofia

Como explanar sucintamente neste âmbito sem ser demasiado superficial? Entretanto, como adentrar no domínio da axiologia sem mencionar o globo anterior onde esta se insere? Reconhecendo o embaraço da situação em causa, opta-se por uma ligeira identificação da filosofia, objetivando apenas neste encontro um ponto de partida.

Mora (1991) oferece-nos um considerável contributo a este respeito. Analisa a filosofia a partir de quatro perspectivas distintas. Em primeiro lugar, o *termo*. Etimologicamente, filosofia é o mesmo que “amor à sabedoria” (idem, p. 159). Tendo perpassado a história com enfoques diversificados, permanece ainda frequentemente com o sentido de procura da sabedoria. Há também o

que o autor refere como sua *origem*. Notando mistura inicial da filosofia com a mitologia e a cosmogonia¹, revela uma certa divergência de posições, uma vez que uns identificam influências orientais – como Egito, China e Índia – neste princípio, além da esperada conexão do surgimento ter-se dado com os gregos; posição esta defendida pelo autor. Em terceiro plano diz respeito a *significação*. Em tal olhar revela-se elevada complexidade, visto que interpretar o que é a filosofia constitui-se numa atitude, em si mesma, filosófica e poderá ter, como teve, distintas conotações. Em Platão, é a chegada do saber à verdade. Em Aristóteles é investigar as causas e princípios das coisas, “em última instância, o princípio dos princípios, a causa última ou Deus” (idem, p. 161). Daí a associação, ou melhor dizendo, a nomeação de teologia dada à filosofia por Aristóteles. Embora, num certo paralelo, em Santo Agostinho a filosofia ser tida como a “aspiração ao conhecimento daquilo que estabelece a fé” (idem), diz o autor haver o início de um distanciamento entre teologia e filosofia a partir daí. Na modernidade, Bacon enquadra a filosofia como a ciência ocupada com os princípios imutáveis em detrimento dos transitórios. Em Descartes, a filosofia examina todas as outras ciências visando as verdades últimas, particularmente, de Deus. Locke, Berkeley e Hume percebem-na como crítica das ideias abstratas e da experiência. Em Kant é o “conhecimento racional por princípios” (idem). No idealismo alemão é a filosofia o “sistema do saber absoluto” e no positivismo um “compêndio geral dos resultados da ciência” (idem). Em Husserl é a ciência que guia à fenomenologia. Para Wittgenstein é atividade, é purificação intelectual. Em Bergson a filosofia utiliza ciência, mas está mais íntima da arte. Por último, Dilthey que, juntamente a outros, esboçou mais propriamente uma teoria filosófica sobre a própria filosofia, aparecendo nesta condição por nunca ser terminada, mas um processo laborioso no almejo de seu aperfeiçoamento. Finalmente, a quarta perspectiva se reporta às *disciplinas filosóficas*, também variante dentre os diversos filósofos, sendo até mesmo penoso distinguir se há

¹ De acordo com o *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001). I Volume. Lisboa: Verbo*, o termo *Cosmogonia*, no entendimento que cremos mais se aplicar ao sentido aqui tratado, significa “cada uma das teorias que procuram explicar ou descrever a origem e formação do Universo”.

certa divisão em alguns deles. Nesta matéria, Aristóteles fornece uma base notória para a filosofia ocidental, evidenciando disciplinas como a lógica, a ética, a estética, a psicologia, a filosofia política e a filosofia da Natureza. Até os fins do século XIX agregam-se a estas, disciplinas como a gnoseologia, a epistemologia, a ontologia, a metafísica, a sociologia, dentre algumas outras, sendo que, com o passar dos anos, um conjunto das referidas disciplinas foi tomado a parte da filosofia e independentemente desta.

Hessen (1980, p.19) – já a visão de alguém dedicado à axiologia – compreende a Filosofia a partir do autoexame. Para ele, o ser humano “cultiva ciência e arte; pratica atos de moralidade e religião”, contudo é na sua reflexão a respeito de tais experiências que surge a Filosofia, ou a *Teoria da Ciência*, que abarca a *Lógica* e a *Teoria do Conhecimento*. É o campo onde o ser humano questiona o que é a Verdade, o que é o Conhecimento. Complementarmente, ressalta o autor, não é apenas sobre as atitudes e práticas *teoréticas* que se incidem as reflexões do homem, todavia e sobretudo, este carece ponderar a respeito daquelas *não-teoréticas* – sobre sua relação com os valores – em particular, a busca em compreender a essência dos valores éticos, estéticos e religiosos. Advém daí a *Axiologia*, Filosofia ou Teoria dos Valores, abrangendo a Ética, a Estética e a Filosofia da Religião. Existe ainda outra faceta da Filosofia para além do autoexame, seja no âmbito da lógica ou do valor, que é a *concepção do mundo* ou *visão do mundo*. Aqui o foco é olhar ao redor ao invés de reportar-se para si mesmo. Significa a compreensão da realidade circundante, podendo ser distinguida em Metafísica – que se ocupa dos problemas ontológicos, do princípio de todas as coisas – e Teoria das Concepções do mundo – que discute “dos derradeiros e mais altos de todos os problemas: de Deus, da liberdade e da imortalidade humana.” (idem, p. 20). Nesta perspectiva, este filósofo decompõe a Filosofia em três disciplinas fundamentais: a *Teoria da Ciência*, a *Teoria dos Valores* e a *Teoria da Realidade*.

Na Alemanha, especificamente, ao findar do século XIX e conseqüente emergir do século XX, o pensamento filosófico crítico era distinguido em três grandes disciplinas fundamentais, segundo Patrício (1993). Nomeadamente, a

lógica, a ética e a estética. Já introduzindo a próxima temática, reconhece-se que filósofos de língua alemã tiveram destacada importância no desenvolvimento de uma filosofia que se ocupou exclusivamente com o problema dos valores e, logo, nota-se uma relação íntima entre o mundo axiológico e as três esferas do pensamento filosófico referenciadas, culminando nos valores da verdade, do bem e do belo, respectivamente. Desta relação temos nomes como Brentano, Meinong, Windelband – para este último o reino dos valores, que tudo governa, possui três províncias: a lógica, a ética e a estética – e, seu sucessor, Rickert – conectando os valores ditos às suas respectivas esferas de conhecimento filosófico – entre outros mais.

A partir desta discreta abordagem introdutória, na tentativa de propiciar uma mínima compreensão da ampla área em que este estudo se arrisca galgar, avancemos agora para a especificidade neste terreno que mais nos interessa.

1.3. A Filosofia dos Valores

1.3.1. História

Segundo Frondizi (1958, p.11) a axiologia surge como disciplina filosófica na segunda metade do século XIX – tornando-a assim relativamente nova – apesar de os valores já estarem obviamente presentes no discurso dos “pensadores em todas as épocas”. Para o autor, o contexto da filosofia grega inicia-se concentrando-se no mundo exterior, como tema inicial de investigação, e as coisas como a primeira forma de realidade. Contudo um salto para além do mundo físico foi inevitável, instigando-a adentrar no mundo das essências, dos conceitos e das relações – os “*objetos ideales*” (idem). Posteriormente, as vivências humanas tais como dor e alegria, esperança e preocupação, tomaram parte do pensamento grego paralelamente às dimensões anteriores, revelando o campo psicoespiritual. Para Mora (1991, p. 409), enquanto vários pensamentos filosóficos, ao longo do tempo, se ocuparam em estabelecer “juízos de valor”, a Filosofia dos Valores marca a história por desbravar o conhecimento nesta instância de forma definitivamente

mais ampla e substancial. Em suma, a Axiologia utiliza o conceito de valor, reflete a respeito, e determina a “natureza e caráter” tanto dos valores quanto dos “juízos de valor”.

Num viés mais pormenorizado, Patrício (1993) reforça parte da análise de Frondizi, ao afirmar que a ideia e o problema do valor perpassam toda a História da Filosofia, e a Axiologia, como disciplina independente do pensamento sobre o valor, surgiria somente no final do século XIX, em particular na comunidade filosófica de língua alemã. De acordo com o autor, este início é liderado pela escola Austríaca – num viés subjetivista onde “o valor corresponde ao desejo despertado pelas coisas e é medido pela intensidade desse desejo” – e pela escola de Baden – numa perspectiva mais objetivista, procurava salientar o “caráter normativo e absoluto dos valores” (idem, p. 33). Destaca-se deste começo nomes como Meinong e Ehrenfels na primeira escola, e Windelband e Rickert na segunda. Dando prosseguimento ao pensamento objetivista, Max Scheler e Nicolai Hartmann surgem como pensadores de elevada importância para a referida linha de reflexão axiológica. Outros ainda exerceram contributo significativo para a construção do pensamento axiológico como é o caso de Lavelle, Ruyer e Polin, na França. Em paralelo aparecem José Ortega y Gasset, Manuel García Morente e Risieri Frondizi, oriundos da cultura espanhola. Destes três, observa-se uma identificação com a concepção de Scheler e Hartmann nos dois primeiros, enquanto a linha subjetivista é notada em Frondizi. Também em consonância com o subjetivismo axiológico surgem Ralph Barton Perry, como pioneiro do pensamento nos Estados Unidos da América, e Bertrand Russell, Rudolf Carnap e Alfred Jules Ayer, edificando seus alicerces a partir das posições do Círculo de Viena².

Aliada ou parente próxima da Filosofia dos Valores é a Pedagogia dos Valores. Crescendo e tomando forma junto daquela, reporta a nomes como Eduardo Spranger, Augusto Messer, Jonas Cohn, Hermann Nohl, Theodor Litt, Otto Willmann, H. Graudig, Joseph Gottler e F.W. Foerster. Em Portugal, o

² Segundo a Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura Verbo, v. 18, o Círculo de Viena foi um grupo de pensadores, formado em 1922, que objetivava a construção de um novo positivismo valorizador da lógica e alheio de qualquer ideal ético ou metafísico.

precursor deste panorama axiológico é Cabral de Moncada em meados do século XX.

1.3.2. A Essência dos Valores

A determinação ontológica dos valores, elucidada neste estudo, encontra-se fundamentalmente arraigada nas considerações de Johannes Hessen, em sua obra *Filosofia dos Valores*³. Dentro da rara e seleta bibliografia a respeito do assunto, sobretudo em língua portuguesa, verificamos ser esta uma das mais notáveis em profundidade e amplitude, configurando-se como um destacado referencial quanto à estruturação objetiva do reino dos valores, segundo Patrício (1993). Terá, logo, presença marcante no desenrolar das próximas páginas.

Adverte-nos Hessen (1980) não termos condição para conceituar ou definir o termo *valor*. Este faz parte da classe de “conceitos supremos”. Diz-nos que o limite máximo para este propósito determina-se em “tentar uma clarificação ou mostração do seu conteúdo”. Segundo o autor, podemos exprimir-lhe três significados distintos: a “*vivência* de um valor; a *qualidade* de valor de uma coisa; ou a própria *ideia* de valor em si mesma” (idem, p. 37). Contudo, alerta cair no exclusivismo e ser unilateral quem percebe o valor de forma compartimentada, ou seja, a partir de só um dos sentidos apresentados. O valor, por conseguinte, é um fenômeno de três lados. No âmbito da vivência, experimentamos o valor de uma pessoa correta, a harmonia de uma música, a santidade de uma cerimônia. Já no plano das qualidades encontramos um particular *quale* – tomando o termo emprestado do autor – que adjetivam os depositários pessoa, música e cerimônia, em nossos exemplos. Um terceiro lado seria a ideia do valor, onde definimos uma classe, ordem ou categorização dos valores, agrupando-os conforme os vivenciamos. Nos objetos referidos seriam, respectivamente, o bem, o belo e o santo. Tais definições surgem frequentemente como valores em si; nestes casos, valores éticos, estéticos e religiosos. Hessen prefere referir-se a estes últimos como “Ideias de valor” (idem, p.38).

³ Consultamos a 5ª edição, traduzida para o português em 1980. Para mais detalhes, ver bibliografia.

Analisar o fenômeno *valor*, na ótica de Hessen (1980), é partir dos juízos de valor, pois “não é possível a vida sem proferir constantemente juízos de valor. É da essência do ser humano conhecer e querer, tanto como valorar.” (idem, p.40). Só ansiamos por aquilo que consideramos como valioso; merecedor de ser quisto. Tal julgamento implica, de imediato, a valoração de todos os objetos possíveis com os quais nos deparamos, classificando-os em positivos, negativos ou até mesmo como um desvalor.

Pode-se também propor que agregamos valor a alguma “coisa” quando esta supre aquilo que nos falta. Pourtois e Desmet (1999, p.55) afirmam que cada sujeito é “caracterizado por um determinado número de necessidades, que exprimem a sua dependência em relação ao meio exterior”. Reconhecendo que as referidas carências comportam domínios tanto do *vital* e *material*, quanto do *espiritual* e *imaterial*, trataremos de valorar alguma coisa na medida que ela nos satisfaça. Independentemente de serem necessidades vitais – como comida, vestuário, habitação, etc. – ou necessidades espirituais – onde emergem os valores éticos, estéticos e religiosos – podemos definir o valor como um “certo *quid* que satisfaz uma necessidade” (Hessen, 1980, p. 41). Começa a transparecer aqui o desapego dos valores em relação ao quantitativo e sua estreita intimidade com o qualitativo (Mora, 1991).

Fazer um juízo de valor é atribuir valor; é afirmar que algo tem valor. Todavia, há marcante distinção entre *juízo de valor* e *juízo de essência* ou *de existência*⁴. E faz-se necessário ainda diferenciar “ser” e “existência”. Sucintamente, *Ser* é o lado lógico do objeto, a sua essência, o que o distingue dos outros, o seu ser ideal. *Existência* é o lado alógico do objeto, que confere realidade ao ser ideal. Remetem ambos, pois, à esfera do ser e não a do valor. Ora, distintamente, os juízos de valor conjugam-se num outro lado, num outro momento dos objetos, que não diz respeito ao “serem essenciais” nem ao “serem existenciais”, entretanto ao “serem valiosos”. Apesar de ser possível olhar para um mesmo objeto com diferentes lentes – nestes casos, a do ser e da realidade e a do valor – torna-se imprescindível acentuar as distinções inerentes. As ciências dos valores afastam-se das ciências dos ser no seu ato

⁴ Para um aprofundamento a este respeito, ver Hessen, J. (1980) *Filosofia dos Valores*, páginas 42-50.

valorativo, no seu claro e deliberado propósito de valorar. Enquanto estas visam reconhecer a estrutura do objeto, seus aspectos naturais, o que lhe confere existência, aquelas intentam perceber em qual polo – negativo ou positivo – encontram-se os valores que abrangem o objeto e a intensidade de sua realização axiológica. Na perspectiva das ciências do ser, enquanto parte das ciências naturais, os objetos podem ser separados em mais densos ou menos densos, triangulares ou hexagonais, aquáticos ou terrestres, mas um não vale mais que o outro e vice-versa. Visando uma análise anatômica do corpo, um homem solidário não possui mais valor que um caluniador, e, para um psicólogo explicar um estado de consciência, o valor não interessa, quer seja a mente de um psicopata ou de um pacificador. Cabe aqui descrever processos e finalidades factuais. Como é notório nos exemplos dados, as ciências naturais podem tratar de realidades que exprimem interseção com os valores. Todavia, não pretendem realizar juízos de valor. Completamente oposta é a posição das ciências dos valores. Seu propósito é refletir sobre o valor dos objetos, (re)conhecer sua polaridade e identificá-lo numa escala na hierarquia axiológica. As ciências dos valores, portanto, não só pretendem valorar como assentam nesta ação seu principal intento, sua identidade (Hessen, 1980).

As implicações, inerentes a tal condição, postulam uma relação de proximidade com o sujeito indiscutivelmente maior na determinação do valor que na determinação do ser. Provavelmente, muitos terão uma impressão similar ou idêntica com relação a etnia e a estatura de um juiz, contudo, dificilmente todos terão a mesma impressão a respeito do seu julgamento. Na valoração de uns ele pode parecer justo, enquanto para outros injusto. Contudo, apesar da estreita e inseparável conexão entre sujeito e valor e, até mesmo, que Hessen (1980, p. 47) defina este último como “a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado com uma certa consciência capaz de a registrar”, frisamos não haver qualquer pretensão aqui em advogar um subjetivismo axiológico. Esta expressão só ganha exatidão de propósito quando quer significar referência a um sujeito – uma vez que “valor é sempre valor para alguém” (idem, p. 54). Todavia torna-se

plenamente falsa quando reportada à validade dos valores. A propósito, a ética de Franz Brentano, através do olhar de Patrício (1993) alerta sobre a falibilidade do indivíduo culminante tanto no erro lógico quanto no moral, nomeadamente, os *juízos cegos*. Estes consistem numa confusão entre os valores superiores e os inferiores, resultando numa preferência pelo pior em detrimento do melhor, num impulso cego instintivo. Hessen (1980), antecipando possíveis contradições, clareia a questão:

“Deve notar-se que *referência a um sujeito* não significa o mesmo que *subjetivismo*. Não se deve pensar que no domínio dos valores possa ser o sujeito, isto é, o indivíduo valorante, a decidir pura e simplesmente do que é valioso e não valioso. *O sujeito não é a medida dos valores*. Não se deve pensar que os valores e os juízos de valor só valham para este ou aquele sujeito ou indivíduo que tenham a percepção deles, e não para outros. Isso sim seria subjetivismo. E este subjetivismo seria tão errôneo como o subjetivismo teórico ou lógico. Assim como todo o juízo teórico aspira a algo mais do que a uma simples validade subjetiva para aquele que o emite, e pretende, pelo contrário, valer não só para este ou aquele julgador mas para todos os possíveis julgadores, do mesmo modo o juízo de valor” (idem, p. 48).

Afirmar que os valores são objetivos é dizer que não são estes dependentes de “preferências individuais” (Mora, 1991, p. 410). Nota-se claramente neste ponto a distinção que Rickert faz, nos dizeres de Patrício (1993) entre a consciência do sujeito – empírica – e a consciência em geral – universal, impessoal e transcendental. Esta sim “é o verdadeiro sujeito do conhecimento” (idem, p. 239). Ou seja, não se trata de um *indivíduo* a julgar o valor, entretanto do *sujeito humano*, num caráter abrangente e global. A referência feita ao sujeito remete ao fundamento base que faz o homem ser o que é: ser homem. Fala-se neste plano, portanto, de “sujeito supra-individual” ou “interindivíduo” (Hessen, 1980, p. 49). Os valores assim reportam “àquilo que há de comum em todos os homens” (idem, p. 50). E se pensarmos para além da qualidade valor, direcionando-nos para a *ideia valor* ou a *essência valor*, apercebemo-nos que tal concepção eleva-se ainda mais intensa e necessária.

1.3.3. O Ser e o Valer dos Valores

“Os valores não existem por si mesmos, ao menos neste mundo: necessitam de um depositário em que descansar” (Frondizi, 1958, p. 15). Para o autor, a expressão dos valores acontece na sua manifestação em algo concreto que sirva de instrumento onde o valor se manifesta. Isto implica serem os valores “possibilidades [...] não têm existência real senão virtual” (idem, p. 18). Esta posição estabelece de certa forma um paralelo com a percepção de Mora (1991, p. 410), quando afirma que os valores são “qualidades irreais” por necessitarem de “corporalidade”. Contudo, para este autor, os valores ocupam e perfazem uma categoria específica de objetos, definindo este grupo como o dos “objetos cujo ‘ser’ consiste no valer” (idem, p. 287). Para Frondizi (1958) o valor é tanto irreal – por não se enquadrar nas qualidades primárias (fundamentais para a existência: peso, dimensão, constituição química), nem secundárias (mais ou menos subjetivas/sensitivas: cheiro, cor, sabor, calor) – quanto real – por existir no mundo real e não ser uma mera ilusão.

Hessen (1980) – a semelhança de Mora (1991) quanto ao propósito, mas não a categorização – preocupa-se em distinguir as esferas específicas dos objetos antes de determinar onde os valores se encaixariam⁵. Assim, diz haver três classes principais de objetos: os *sensíveis* (objetos empíricos), os *supra-sensíveis* (objetos metafísicos) e os *não sensíveis* (objetos ideais). Ressalta desta última e terceira classe três características: a *irrealidade* (possui ser, mas não existência), a *intemporalidade* (são perenes, eternos) e a *objetividade* (revelam uma ordem objetiva de seres). E é deste plano de objetos – os ideais – que fazem parte os valores, os objetos lógicos e os matemáticos, estando todos intimamente ligados ao sujeito. Logo, juntando as peças, concluímos que os valores são objetos ideais, não sensíveis, possuem ser mas não existência (a não ser no âmbito da vivência), permanecem inabaláveis com o passar do tempo e são objetivos. “A sua particular maneira ou modo de ser é

⁵ Mora (1991, p. 287) salienta haver uma grande diversidade de categorizações dos objetos, afirmando mesmo que “quase todos os filósofos tiveram uma teoria do objeto”. Portanto, uma vez que centrado está a nossa análise em particular nas ideias de Hessen (1980), adotaremos a classificação proposta por este pensador.

a do Ser ideal ou do Valer”, diz-nos o autor (idem, p. 51). Crê ser mais adequado olharmos o valor através do viés *funcional-dinâmico*, onde os valores *valem*, apesar de considerar plausível, todavia num viés *ontológico-estático*, dizermos de um “ser ideal dos valores” (idem). E neste patamar os valores também, de alguma maneira, são.

Quando o valor adentra o plano da existência, ou seja, quando o *ideal* toma forma no *real*, torna-se imperioso destacar as distinções advindas da ordem axiológica em contraponto à ontológica. Ao afirmar-se que um valor assume existência, encarna, não se trata de coisificá-lo ou supor uma substância existencial para o mesmo. Exemplificando, um valor estético surge na esfera do real numa obra de arte e o valor ético num ato de honestidade. A obra passa a ser *bela* e o ato passa a ser *bom*. Assim, este fenômeno “não consiste num ser em si mesmo, mas num ser que está noutro ser” (Hessen, 1980, p. 57). Isso implica que os valores nascem no mundo real somente “sob a forma de qualidades, características, modos de ser” (idem). Tal aderência do valor às coisas, sem de forma nenhuma considerar que aqueles estejam subordinados a estes, é nomeado por Mora (1991, p. 411) de “não independência” dos valores. Para o autor, apenas nesta referência e predicação destas instâncias alheias assenta este caráter de dependência dos valores.

Embora Hessen (1980) admita a possibilidade de considerar um *ser* dos valores – obviamente dentro das condicionantes explicitadas – Mora (1991, p. 410) discorda afirmando que estes objetos “não têm ser, mas valer”. Em sua concepção difere da classificação de Hessen, enquadrando os valores num grupo específico de objetos que não são nem reais, nem ideais, mas objetos valiosos. Apesar disso, não se nota uma ideia controversa entre os dois autores, apesar de distinta. Ambos afirmam ser identidade fundamental dos valores o valer. Distanciam-se na categorização dos objetos e no aceitar um certo *ser* dos valores, num momento ontológico-estático, compreendido este último apenas por Hessen.

Neste exercício de diferenciação das ordens ontológica e axiológica, emergem as principais características dos valores. E uma delas é o fator

atemporal ou o aspecto da perenidade dos valores. Diz-nos Hessen (1980) da imutabilidade e eternidade dos valores e da efemeridade dos portadores destes. Ou seja, os valores são imutáveis, permanentes, eternos. Já as coisas que portam os valores são mutáveis, passageiras, transitórias. Um quadro pode sofrer alterações, ser vandalizado, deteriorado pelo tempo e perder seu valor estético. Uma pessoa que prestou auxílio a um necessitado, num momento, pode alterar sua postura em outras circunstâncias e passar a ser mesquinho com a própria família. Todavia, as modificações ocorridas nos portadores dos valores não são capazes de os macular. Os valores tais como o belo, o bom e o santo permanecem, ainda que seus depositários sejam alterados, desestruturados ou completamente exterminados. Os valores nunca morrem.

Uma outra característica fundamental dos valores é a polaridade (Frondizi, 1958). Na antítese entre belo e feio, justo e injusto, bom e mau, bem e mal, honroso e desonroso, digno e indigno, e assim por diante, notamos as facetas contraditórias expressas no valor positivo e seu correspondente negativo. De acordo com o autor “la *fealdade* tiene tanta presencia efectiva como la *belleza*” (idem, p. 19), sugerindo que o valor negativo existe por si mesmo, não sendo mero resultado da ausência do valor positivo. Tal característica compromete a possibilidade da indiferença, uma vez que a polaridade implica numa relação de proximidade ou distanciamento, de apreciação ou repúdio. Esta implicação faz coro com Mora (1991, p. 411), quando defende não serem os valores “entidades indiferentes”. Enfaticamente, Frondizi (1958, p. 20) declara sua posição de que “no hay obra de arte que sea neutra, ni persona que se mantenga indiferente al escuchar una sinfonia, leer un poema o ver un cuadro”.

Hessen (1980) diz que o *valer* possui dois momentos essenciais. Um seria o positivo, correspondendo ao seu caráter objetivo. O outro momento seria o negativo, correspondendo à “não-realidade, à não-existência, ou irrealidade” (idem, p. 52). Por vezes chama-o *desvalor*; termo também utilizado por Frondizi. Logo, admite-se, em certo sentido, que o momento negativo ou a polaridade negativa dos valores são a ausência de sua objetividade, a carência

de sua presença essencial. Partindo deste pressuposto, torna-se plausível a concepção de que o polo negativo dos valores surge quando afigura-se uma ausência de valores positivos, ou do valor positivo. Assim, tomando outros objetos como exemplo, arriscamo-nos a dizer que o frio, essencialmente, é a ausência do calor, ou o escuro a ausência da luz. Em paralelo, no âmbito dos valores espirituais, o feio afigura a falta do belo, o mal a ausência do bem e o profano a inexistência do sagrado. Contudo, Hessen (1980, p. 60), afastando-se deste paralelismo, pretende elucidar que o “desvalor não elimina inteiramente o valor”, o que significa que o valor negativo constitui-se como valor, eliminando apenas sua positividade e não ele próprio.

Determinação marcante, implícita e constante em toda esta filosofia dos valores é a objetividade dos valores, a qual já tecemos (e continuaremos no decorrer de todo este estudo) algumas importantes considerações. Tal característica do valor consiste, tomando as palavras de Mora (1991, p. 410), na “indicação de sua autonomia em relação a qualquer estimativa subjetiva e arbitrária”. Neste patamar, o valor torna-se “fundamento de todos os atos”. Transitando entre os principais defensores da teoria absolutista ou objetivista dos valores, diz-nos Patrício (1993) que, para Windelband, o reino dos valores é o reino do absoluto. E que, na perspectiva de Franz Brentano, a evidência moral e a evidência lógica são claros e universais (idem, p. 233). Além disso, as duas figuras eminentes da axiologia – Max Scheler e Nicolai Hartmann – possuem uma filosofia fundamentalmente objetivista, divergindo suas análises na questão de Deus; o primeiro pela marcante presença e o segundo pela deliberada ausência. Hessen (1980, p. 51), por sua vez, é categórico ao reconhecer a independência dos valores de qualquer “arbítrio” ou “capricho” do indivíduo. Todo o mundo espiritual assim é fundamentalmente supra-individual e objetivo, correspondente não só a um ou outro ser humano, mas a todos.

A característica essencial, que conclui agora esta impressão digital dos valores, refere-se a sua estrutura hierárquica⁶. Em nossos juízos de valor

⁶ Este trabalho reconhece a substancial importância da hierarquia dos valores – para a educação do ser humano, dentro e fora do contexto escolar, e para a compreensão do quadro axiológico de nossa sociedade – que o mesmo está arraigado nos objetivos centrais deste estudo e mereceu destacado foco de análise. As impressões constituem-se nítidas no desenrolar de toda a pesquisa.

“umas coisas parecem-nos valiosas, outras desvaliosas” (Hessen, 1980, p.40). Sem esquecermo-nos do pressuposto deste *parecer* implicar numa ação conjunta e global de todo homem, da humanidade. Em consonância, nos é dito que esta ordenação hierárquica é “oferecida” (Mora, 1991, p. 411), o que implica apenas num reconhecimento por parte do sujeito cognoscente (Hessen, 1980).

Todos os valores fazem parte de uma estrutura escalonada, de uma pirâmide axiológica, onde correspondem a determinados graus. Patrício (1993, p. 66) afirma que “esta estrutura axiológica não é só hierarquizada, pois ela mesma é hierárquica”. Quer dizer que tais níveis de comparação dizem respeito aos valores uns em relação aos outros – tanto valores da mesma classe quanto entre classes diferentes de valores – e ao valor em relação a si mesmo, no sentido de vários níveis de sua própria realização. Há valores que ocupam posições mais a topo nesta pirâmide e outros mais a base. Para exemplificar, notemos que o sacrifício de si mesmo vale eticamente mais que dar um cordial bom dia. “Todos sabemos que os valores *sensíveis* são inferiores aos valores *espirituais*” e não há dúvidas de que “os valores éticos são superiores aos estéticos” (Hessen, 1980, p. 61). A ordem hierárquica dos valores, por sua vez, acentua marcadamente sua distinção daqueles objetos que pertencem a esfera do ser. Nestes não há uns que possuam mais ou menos ser. Não há seres mais reais que outros; ou existem ou não existem. Contudo, no campo dos valores, uns certamente valem mais que outros. Está o valor, todo o valor, passível de ser mais ou menos valioso em diversas instâncias.

Finalmente, no intuito de compreender melhor o que os valores são, talvez seja proveitoso reconhecer o que eles não são. Para isso, Frondizi (1958) diferencia-os dos bens. Em sua análise, os bens são “las cosas valiosas” (idem, p. 15), ou seja, algo agregado de valor, como uma tela (coisa) pintada por um artista (valor incorporado – neste caso, a beleza). A pintura, resultante da união da *coisa* com o *valor* que lhe foi atribuído, é portanto um bem. Assim, distintamente, este componente agregado, que torna a tela em pintura, é o valor estético.

Por sua vez, Hessen (1980) pretende contrapor duas ideias que considera falsas a respeito dos valores. Primeiramente, refuta a concepção de que valor é igual a prazer. Argumenta que o prazer pode ser valorado negativamente, o desprazer valorizado positivamente, e por vezes, valor e prazer excluem-se um ao outro. A segunda visão a qual se opõe é a do valor ser igual ao que é apetecível ou passível de ser desejado. O autor vê nesta concepção uma redução do valor a um “impulso vital” (idem, p. 56). Exemplifica que pode-se admirar a beleza de uma paisagem sem contudo desejar possuí-la. E o mesmo se passa com os valores éticos, pois o facto de notar-se um alto valor moral em alguém, não diz respeito a qualquer desejo daquele que faz o juízo. O filósofo conclui ser devido a ignorância face a essência dos valores superiores, nomeadamente os mais altos valores espirituais, o descabimento de tais teorias. E são estes valores, diz, os que estão no topo da pirâmide axiológica da “verdadeira Filosofia dos valores” (idem).

1.3.4. A Classificação dos Valores

A multiplicidade de valores, suas compatibilidades e discrepâncias mútuas, inevitavelmente, rogam por um sistema classificatório. Informa-nos Hessen (1980) que certo empenho tem sido feito para discernir e agrupar as distintas espécies de valores – destacadamente, os quadros de Münsterberg, Rickert e Stern. Contudo, apesar de serem valiosas tentativas afiguram-se ainda incapazes de encerrar o assunto. Distanciando-se de uma nova proposta de classificação, o autor pretende apenas pôr à mostra os pontos de vista básicos e essenciais a este respeito.

Segundo Hessen (1980), os valores podem ser classificados pelo ponto de vista *formal* e pelo ponto de vista *material*. Na perspectiva formal os valores são divididos em três instâncias. A primeira seria em *positivos* e *negativos*, onde o positivo refere-se ao que habitualmente se chama por valor e o negativo por desvalor, remetendo à já mencionada polaridade dos valores. A segunda em *valores das pessoas* e *valores das coisas* ou *valores pessoais* e *reais*. Os valores pessoais revelam-se exclusivamente nas pessoas, enquanto os reais nos objetos e nas coisas impessoais, nos bens. A terceira instância seria dividi-

los em *valores em si mesmos* ou *autônomos*, e *valores derivados de outros* ou *dependentes*. Esta esfera de distinção é autoexplicativa. Os autônomos são completamente independentes de quaisquer outros valores, enquanto os dependentes (onde se enquadram todos os valores de utilidade) não seriam valor se não estivessem conectados aos anteriores, àqueles que são valores em si mesmo. Há ainda os chamados valores *irradiantes*, intermediários entre os autônomos e os dependentes, colaborando na formação do todo valioso podendo exercer função participante ou simbólica.

Outro, porém, é o ponto de vista material. A estratificação dos valores através deste olhar se dá pela distinção das espécies de valores e não exatamente dos valores em si mesmos. Hessen (1980) define as duas classes fundamentais dos valores baseando-se na relação destes com o sujeito humano e naquilo que o constitui, ou seja, a sensibilidade e o espírito; sua natureza orgânica e o fôlego que manifesta a vida humana. Portanto, fala-se aqui dos *valores sensíveis* (referentes mais propriamente a faceta biológica do homem) e os *valores espirituais* (referentes ao homem como ser espiritual).

Dentre os *valores sensíveis*, Hessen (1980) destaca três categorias. Temos os *valores hedônicos* ou *hedonísticos*, onde encaixam-se as sensações do agradável e do prazer em si, como também os objetos que o possam suscitar. Há também os *valores vitais* ou *valores da vida*, que remetem àqueles onde reside a vitalidade no sentido meramente biológico, naturalista, do termo, como o “vigor vital, a força, a saúde” (idem, p. 110). E, finalmente, os *valores de utilidade*, que reportam ao conjunto do objetos que satisfaz nossas necessidades da vida, como alimento, vestimenta e habitação. E, como dito anteriormente, esta última categoria de valores apresenta-se em derivação de outros valores e não autonomamente.

Completamente distinta é, pois, a outra classe fundamental: os *valores espirituais*. De acordo com Hessen (1980), destaca-se dos valores sensíveis pela sua imaterialidade e conseqüente perenidade, além de sua “*absoluta e condicional* validade” (idem, p. 110). Alguns filósofos os consideram como os únicos verdadeiros valores; estão incluídos nestes os valores lógicos, os éticos, os estéticos e os religiosos.

Em seu indubitável intento de evidenciar e sublimar a estreita conexão entre axiologia e pedagogia, Patrício (1993) agrega a estes valores espirituais outras ordens, nomeadamente os valores práticos e os hedonísticos, como os principais a serem considerados pela educação. Visando não cair em demasiada superficialidade, buscando assim focalizar naquilo que está mais a raiz, e antecipando já de certa forma alguma hierarquia, tomará parte em sequência uma sucinta abordagem apenas sobre os valores espirituais. São aqueles que ocupam o cerne da discussão filosófica geral, mas sobretudo a axiológica, e estão limpidamente evidenciados na história e nos debates do pensamento sobre os valores, como já referenciado.

1.3.5. As Ordens dos Valores Espirituais

1.3.5.1. Valores Lógicos

Ao discursar sobre os valores lógicos ou valores do conhecimento, Hessen (1980, p. 111) procura ressaltar a possibilidade de os entendermos em duas concepções distintas: “a *função* do conhecimento [...] e o *conteúdo* do conhecimento”. O primeiro sentido refere-se ao valor do conhecimento, juntamente com o empenho para encontrá-lo e a detenção da verdade. Se opõe, por conseguinte, ao desvalor lógico, ao desinteresse pela verdade, à ignorância, etc. Numa segunda perspectiva, o conteúdo do conhecimento, agrega-se a totalidade de juízos de valor que correspondam a bipolaridade verdadeiro (valores lógicos positivos) ou falso (valores lógicos negativos). Enquanto numa vertente os valores são a posse e o anseio pela verdade, na outra, valor será a própria verdade, em essência.

Apoiando-se em Max Scheler, Hessen (1980) faz oposição a esta última *logificação* do conceito de valor, ao demonstrar a incompatibilidade de tal concepção com a própria essência dos valores. Considerando o reino dos valores como ontologicamente *ateorético* – reporta-se ao emocional do sujeito, a sua condição gnoseológica sensitiva – fica descabido enquadrar um juízo verdadeiro (como dois mais dois são quatro) como um fenômeno valorativo, uma vez que é apreendido pelo intelecto e não pelo sentimento. Logo, a

diferença material entre o domínio axiológico e o domínio lógico precisa ser demarcada e compreendida. Aquele na ordem dos Valores e este na ordem das Ideias. Conclusivamente, na ótica do filósofo, podem ser considerados valores lógicos ou valores de conhecimento apenas os funcionais, ou seja, os “do saber, do conhecer e do investigar a verdade” (idem, p. 113). E tal desejo pela verdade, alegam Pourtois e Desmet (1999, p. 189), engloba toda a humanidade, pois, ainda que o anseio não ocorra com a mesma intensidade em todos, “é inerente ao homem: sem ele, a vida seria absurda, ou mesmo impossível”. Os valores funcionais do conhecimento são, portanto, universais.

Distinto, porém, é o olhar de Patrício (1993) a respeito dos valores lógicos, embora também inicie evidenciando dois entendimentos possíveis neste campo. Diz-nos ser preciso separar a compreensão *epistemológica* da *ontológica* do termo. Epistemologicamente, pode-se diferenciar o conhecimento lógico do conhecimento intuitivo. Aquele afigura-se racional e demonstrativo, por evocar-se através da razão, enquanto este último classifica-se como irracional e mostrativo, uma vez que é evidente por si mesmo. Contudo, ontologicamente, o conhecimento intuitivo não é irracional, pois “o 'logos', que é o que o conhecimento lógico pretensamente nos dá, é a razão de ser da coisa conhecida”. Para dar corpo a sua argumentação, o autor ressalta que as bases da própria *Crítica da Razão Pura* de Kant estão assentes na intuição sensorial. Adota, portanto, uma “leitura ontológica” dos valores lógicos, concebendo-os como os “valores de verdade”, independentemente de sua gnoseologia. Logo, mostra-se evidente a distância desta análise para a de Hessen (1980).

Da impossibilidade de viver sem a verdade algo já foi dito, mas Patrício (1993, p. 132) reforça a prerrogativa através de uma palavra a qual faremos questão de destacar, por ser sobremaneira valiosa e nuclear neste estudo: “não se pode viver sem a *referência* da verdade”. Partindo desta necessidade, o que viria a ser, portanto, a verdade? Eis-nos uma questão fundamental. O autor, baseando-se em alguns dicionários etimológicos, introdutória e resumidamente, diz ser o termo *verdade* um “outro nome” para o termo *realidade*. Vemos no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea⁷, da Academia das Ciências

⁷ Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001). II Volume . Lisboa: Verbo

de Lisboa, que o termo verdade – do latim *veritas* – é assemelhado a termos como “exatidão, justeza [...] autenticidade, [...] realidade [...] boa-fé, franqueza [...] convicção, crença, evidência”; e tido como diferente de “erro, ilusão, mentira [...] falsidade”.

A respeito do termo verdade, e não dos valores lógicos propriamente ditos, afiguram-se também dois sentidos possíveis de o compreender: como referência a uma proposição – verdadeira ou falsa – ou a uma realidade – condição de ser real ao invés de ser ilusório, aparente, inexistente, irreal, etc. Todavia, é notória a complexidade de concretizar esta distinção, face a variada gama de suposições e interpretações neste domínio. Ressaltando de forma bastante sucinta o que Mora (1991) desenvolve com mais afinco a este propósito, salientamos que a verdade tornou-se compreendida por alguns como a correspondência de algo a um enunciado, o que torna este verdadeiro; ou da verdade como uma “conjunção ou separação de signos” (idem, p. 412); ou ainda a visão da verdade lógica e a verdade gnoseológica, dentro da esfera transcendental e intelectual, respectivamente. Há o que o autor chama de a verdade absoluta ou verdade filosófica de Hegel, a partir do idealismo; e também a verdade como descoberta em Heidegger, dada na revelação da própria Existência. Cita também a verdade considerada abstratamente, em William James, e o que chama de doutrinas metafísicas da verdade, além da concepção semântica da verdade. Apesar de encerrar salientando alguns aspectos que unem todas estas teorias – “a existência de uma relação sujeita a leis entre a expressão verdadeira e a situação a qual se refere” (idem, p. 417) – diz-nos conjuntamente não ser possível “reduzir a um denominador comum” (idem, p. 416) as distintas concepções referidas.

Seria paradoxal pensar em tantas “verdades” para a Verdade? Dentro da concepção heideggeriana salientada por Patrício (1993, p. 135) o acesso permanente à verdade somente se dá pelo “aperfeiçoamento contínuo do homem”. Contudo, ainda que se imponha a exigência de uma experiência vivida na descoberta da verdade, Bogdan & Biklen (1994, p. 54) – ao tratar da orientação fenomenológica dos investigadores qualitativos – afirmam que há uma realidade, ou uma verdade, *exterior* à percepção que o ser humano tem

desta: “determinado professor pode pensar ser capaz de atravessar uma parede de tijolos, mas pensar não chega para ser capaz de o fazer”. Há que situar neste ato de desvendar, o lugar do homem, o lugar da verdade e as possibilidades da relação. Mora (1991), a partir de Santo Agostinho, São Tomás, Descartes, Leibniz e Malebranche, reserva espaço exclusivo para a concepção de verdades eternas. Universais, perenes e imutáveis não somente por serem evidentes em si mesmas, “mas também e sobretudo, porque a sua verdade se encontra garantida pela Verdade, ou a fonte de toda a verdade, quer dizer, Deus” (idem, p. 417).

A “necessidade de verdade”, questionada por Pourtois e Desmet (1999, p. 189), permanecerá a todo tempo e em todo homem. Quer pelo valor de sua busca, quer na verdade em si mesma; quer epistemologicamente, quer ontologicamente, já foi dito que não há vida, não há existência, se não há verdade. Patrício (1993) trata de relacioná-la e até enquadrá-la na própria classe dos valores éticos. A presente pesquisa não terá, obviamente, qualquer pretensão de sequer ensaiar uma crítica às explicitadas classificações e conceituações de verdade e de valores lógicos. Sobretudo, finalizamos esta parte expondo uma verdade: quando definições se cruzarem e se tornarem incompatíveis, no momento em que a verdade se revelar (revelou-se ou revela-se) a falsidade provavelmente há de não estar muito distante, e, novamente, tratar-se-á de uma questão de referência e sua soberania para auto sustentar-se.

1.3.5.2. Valores Estéticos

Hessen (1980, p. 115) nomeia-os como os valores do Belo, no sentido mais abrangente do termo, agregando em sua definição “o sublime, o trágico, o amável”. Para Patrício (1993), a beleza é carência essencial do homem, tanto quanto o é o pão. E salienta uma triangulação sobre a mesma que constitui-se em três esferas: fruir, criar e pensar. Nesta ótica configuram-se dois planos: num a *Estética*, onde é pensada a beleza, e noutro a *Arte*⁸, onde a beleza é realizada e fruída.

⁸ Esta ênfase na Arte, mais propriamente nas obras de arte dentro do contexto estético, é

Assim como Hessen (1980, p. 116) toma a definição de Hegel do Belo, Patrício (1993, p. 117) também o faz: “o Belo é a expressão sensível da Ideia”. Tal experiência sensível é distinguida por este autor em dois níveis: o da sensorialidade e o da sensibilidade. Lacerda (2002) afirma que são estas duas dimensões, a *sensação* e o *sentimento* respectivamente, constantes em vários autores. Patrício (1993) contribui para elucidar a distinção. No primeiro plano, está em causa apenas a sensação de que há algo passível a um juízo de valor, neste caso, estético. É uma experiência ainda apenas sensorial, mas fundamental por ser o princípio desencadeador. No segundo, é permitido então o acesso à beleza, ou seja, a presença do valor estético – ou pelo menos a possibilidade de aceder ao mesmo, de realizar um juízo de valor estético – naquele algo que despertou a sensação inicial.

Ainda no âmbito das significações, recorremos a Lacerda (2002, p. 19), que entende a Estética a partir da definição de Herrero (1988), conceituando-a como “reflexão filosófica sobre determinados objetos artísticos e naturais que suscitam em nós juízos peculiares de Beleza, Sublimidade e Fealdade, de acordo com sentimentos próprios e exclusivos”. Clareia que a estética estuda tanto a beleza quanto a arte, todavia não se esgota nestas duas, nem reduz-se a uma relação única, direta e exclusiva entre as mesmas. Seu propósito ultrapassa tais fronteiras. Um exemplo disto diz-nos ser o próprio Desporto, que, embora não se enquadre como um objeto artístico, é plenamente capaz de propiciar acesso a inúmeras e riquíssimas experiências estéticas.

Apesar de no olhar de Pourtois e Desmet (1999, p. 192), o valor estético seja aquele que “gera o prazer e a alegria, a admiração e o encanto”, afirmando serem estes essencialmente relativos e particulares a um determinado grupo cultural, Lacerda (2002) frisa não estar a subjetividade estética a serviço do gosto individual, embora uma relação afetiva entre sujeito e objeto seja eminente. Existe, portanto, uma estreita e necessária relação entre o reconhecer o valor estético e uma educação estética que o permita

uma presença clara e forte em Patrício (1993), que chega a afirmar que “não há educação estética possível sem as obras de arte” (idem, p. 120). Pourtois e Desmet, (1999, p. 195) também expressam uma relação similar. Como ressaltado adiante, particularmente em Lacerda (2002), constitui-se esta uma visão reducionista do termo e divergente da nossa compreensão, sobretudo quando conjugamos desporto e estética.

fazê-lo, na perspectiva da autora. Esta postura afasta-se claramente daquelas que ligam a estética puramente aos sentidos e ao gozo pessoal. Olhar o Belo independentemente de qualquer correspondência quanto ao Bem ou a Verdade é pensamento expresso por Nicolai Hartmann; o que, de acordo com Patrício (1993), pode significar um sério problema para a educação axiológica plena do homem.

São três as principais características dos valores estéticos, ou valores do Belo, segundo Hessen (1980). A primeira delas diz respeito ao seu depositário. Um valor estético pode repousar sobre qualquer objeto, seja vivo ou morto, material ou espiritual, real ou ideal. A segunda postula que o valor estético “reside essencialmente na *aparência*” (idem, p. 115). Em contraponto aos éticos (os quais serão considerados adiante) que são valores de ação, os estéticos são valores de expressão, como é latente na já mencionada definição de Hegel. O estético se concretiza quando o não-sensível manifesta-se no sensível, ou no momento em que o ideal transparece no real. Por fim, a terceira característica apresenta sua “presença *imediate e intuitiva*” (idem, p. 116). Aqui o filósofo compreende que os valores estéticos se nos dão numa intuição quase que instantânea.

Conjugar o Belo com a Ideia, como considerado na visão hegeliana, pode expressar também a relação entre a experiência estética e a experiência filosófica propriamente dita, entre o real concebido no sentimental e o real concebido no racional e especulativo. É assim que Patrício (1993) compatibiliza estas duas realidades; e é propositadamente que usamos aqui este termo para designar as esferas do sensível e do lógico. Diz-nos Lacerda (2002, p. 20) que “o olhar estético é um olhar de profundidade que penetra as linhas, as formas, os relevos, os volumes, as texturas, as melodias, as tensões”. Em tais condições resta-nos reconhecer uma inerente fusão entre o Belo e os demais valores espirituais, para o compreendermos transparentemente em sua magnitude.

1.3.5.3. Valores Éticos

Das distintas e diversificadas maneiras de qualificar os comportamentos humanos, de acordo com Patrício (1993, p. 140), a ética destaca-se como possivelmente a mais importante de todas estas formas, sendo o referencial ético o “Bem, o Correto, o Certo”. Provavelmente tal destaque deva-se também pelo facto do vocábulo ética, juntamente com outros (como por exemplo carácter), serem elogios por si só, conforme a recordação de La Taille (2000). A concepção é comumente positiva quando se diz sobre uma pessoa possuir carácter, ou ser ética. Ainda, nos dizeres de Patrício (1993, p. 156), a especificidade dos valores éticos ou morais “se exprime com o adjetivo *bom*, aplicado globalmente a uma pessoa”. Todavia, sobre a posição da ética numa escala hierárquica de valores nos ocuparemos mais adiante.

De qualquer forma, por abarcar este carácter elevado, a reflexão ética torna-se necessária – um perseguir constante dos valores atrelados ao Bem, ao que faz o homem ir para além do instinto. Bento (2004) a enquadra como necessidade fundamental, e no olhar de Brás (2005), na ausência da ética e da transcendência, o homem permaneceria na esfera da animalidade, ao invés de adentrar aquela outra que lhe cabe melhor: a da humanidade. Em tudo que realizamos, somos e estamos, acabamos por perpassar os cercados da ética, quer afirmando-os, quer confrontando-os.

Na concepção de Hessen (1980) sobressai um marcante e constante distanciamento entre o que caracteriza os valores éticos e que caracteriza os já referidos valores estéticos. Elege para aqueles, os quais também identifica como valores “do bem moral” (idem, p. 113), seis características fundamentais. A primeira diz a respeito da seletividade dos depositários para os valores éticos. Distintamente do que acontece com os estéticos, somente seres espirituais, pessoas e nunca coisas podem portar e realizar os valores éticos. A segunda enuncia que os valores éticos estão sempre ligados a algo real e nunca a algo aparente, diferentemente do que se passa com os estéticos. Uma terceira revela que os valores éticos possuem “o carácter de exigências e imperativos absolutos” (idem, p. 114). Apela sempre a um dever na consciência; ora para um fazer, ora para um não fazer. Novamente encontra-se oposição ao que ocorre com os valores estéticos, onde nenhuma imposição

neste plano é requerida. A quarta característica refere-se a universalidade dos valores éticos, devido a sua abrangência a toda a humanidade; requer-se estes valores de todo homem. Ao passo que, segundo o filósofo, só alguns realizam os valores estéticos; além de não ser imperioso que todo homem produza arte ou até mesmo cultive tais valores. A quinta liga-se à característica anterior e enquadra os valores éticos como totalitários, por delinearem uma referência normativa absoluta, plena e incondicional, que atinge todos os aspectos da vida humana. Ao contrário, os valores estéticos só são realizados, e condicionalmente, em determinadas circunstâncias. Finalmente, a última característica postula que a natureza do bem moral é formal, ainda que também contemple vários momentos materiais. Repousa sobre a justiça intrínseca ao mesmo. “Esta é pois a essência do bem moral na Axiologia fenomenológica: o bem consiste sempre, segundo ela, na preferência do valor mais alto” (idem, p.115).

Referenciar-se à ética reporta-nos inevitavelmente a uma ligação com outro termo já mencionado: a moral. Esta é oriunda do latim, enquanto a ética provém do vocábulo grego *êthos*. A ética é usualmente mais utilizada nos contextos filosóficos, e a moral para a consideração religiosa, sociológica ou laica. Independentemente, há quem os compreenda como termos semelhantes e outros que distinguem um do outro (Patrício, 1993).

Exemplificando, Pourtois e Desmet⁹ (1999) distinguem a moral (bem e mal) da ética (bom e mau), caracterizando esta com os preceitos relativos à pessoa ou a uma comunidade, e àquela ao absoluto e universal. Reportam a moral aos deveres e a ética aos desejos visando a felicidade pessoal. Numa perspectiva completamente distinta – a qual também nos familiarizamos – Patrício (1993, p. 157), do ponto de vista pedagógico, diz ser relevante a distinção dos termos, como observamos no seguinte fragmento: “O vocábulo *ética* deve ser reservado para o reino dos valores éticos, incluindo os

⁹ Nesta obra, os autores propõem um sistema pedagógico multirreferencial integrador de várias teorias educativas no intuito de contemplar as complexidades inerentes para a formação humana em nosso contexto pós-moderno. O paradigma das doze necessidades psicopedagógicas – base estrutural para o referido sistema – é subdividido em quatro necessidades essenciais, das quais se destaca a necessidade de valores no que diz respeito ao interesse deste estudo. Os valores correspondentes a esta categoria foram o bem e o bom (a moral e a ética), o verdadeiro (a verdade) e o belo (a estética).

princípios, as categorias e as normas. O vocábulo *moral* deve ser reservado para o comportamento concreto e a vivência que os homens têm dos valores éticos. Esta distinção permite uma maior clareza da análise, evitando confusões entre o ideal ético e o real ético”. Garcia e Lemos (2005) compartilham desta perspectiva defendendo que ética se aloja no campo de *ideal* e a moral no campo do *possível*¹⁰. Há também quem busque sustentar a ética social na norma jurídica, dizem estes autores, salientando que “nem tudo que é legal, isto é, que se encontra plasmado na lei, é aceitável nos planos ético ou moral” (idem, p. 15). E também há quem fale de uma ética natural¹¹, propondo que os seres humanos teriam um senso inato que os possibilita distinguir o bem do mal.

Conforme aponta Patrício (1993, p. 155), existem três sentidos de utilização da palavra ética; embora distintos, não são excludentes em sua relação. Antes, demarcam as dimensões da reflexão ética. O primeiro sentido é denominado *ordem moral* ou *ordem ética*, referente à totalidade do dever moral, e caracteriza o “reino dos valores morais ou éticos”. O segundo como “estrutura fundamental de *ideias morais* ou *ideias éticas*”, identificado pelo sujeito ou por uma comunidade, que refere-se a ética como “disciplina do pensamento”. Finalmente, em terceiro sentido, como *conduta moral efetiva* de um sujeito ou de uma comunidade, que representa a “ação moral concreta”.

No olhar de Brás (2005), já no domínio das atividades físicas¹² – apesar de poder-se, através desta análise, extrapolar para outros domínios – afirma que convivemos atualmente com três grandes tipos de éticas balizadoras. Iniciamos com a denominada pelo autor de Ética Aristocrática (antiguidade), baseada em Nicômaco de Aristóteles, onde aquele não possuidor de descendência nobre, o homem simples e comum, não tem *areté*¹³ (o valor, a

¹⁰ Para nossa reflexão, os vocábulos *Ética* e *Moral* serão utilizados como sinônimos, apesar de reconhecermos ser relevante diferenciá-los em determinados contextos. Caso seja necessária, a distinção será devidamente ressaltada e acentuada.

¹¹ Ver Guardini, R. (2000). *Ética: lecciones en la Universidad de Múnich*. 2ª ed. – Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

¹² Desporto e atividade física serão tomados como sinônimos neste momento do estudo, embora possam (e devam) ser vistos distintamente, como discutiremos no terceiro capítulo. Contudo, investir em tal debate agora nos distanciaria do que aqui foi objetivado.

¹³ Para maiores compreensões ver: Monteiro, A. O. e Garcia, R. P.(2009) *Aretê: ecos na educação e no desporto* e Monteiro, A. O. e Garcia, R. P.(2009). *Desporto: Uma tarefa*

virtude). Esta é herdada naturalmente; é atributo genético. A educação, portanto, tem o papel de trazer a superfície a consciência do dever do nobre. Com isso, tornar-se-ia necessária a junção do carácter inato acoplado a ação educativa que o despertaria.

Já na Ética Meritocrática (modernidade), ressaltando nomes como Rousseau, Kant e Sartre, o processo estabelece-se como determinante, e a prática é concebida como uma disciplina. Importa neste âmbito a superação e o esforço. Ideal é ultrapassar a si próprio, transcender, ir além, atingir o máximo do máximo. Vale salientar o carácter universal da ação, pois todos são convidados a exercer tal postura. De acordo com a concepção dos acordos – as Convenções Sociais de Rousseau – a ideia é que a autoridade se dá a partir daí, e a desigualdade entre os homens é resultante da “desigualdade moral e política, na sua maneira de viver” (idem, p. 58). Sendo assim, esta moral põe-se em oposição àquela aristocrática, uma vez que a natureza torna-se algo a ser vencido, e o homem torna-se criador de si mesmo. No exercício da vontade e do esforço encontramos esta ética Kantiana, que direciona ao mérito.

Em terceira e última instância, erguem-se as que Brás (2005) chama de MicroÉticas Cool (pós-modernidade). Nesta perspectiva “já não é a disciplina do esforço, nem a realização do inato, mas a obtenção do prazer” (idem, p. 60). Seriam estas derivações da Ética Utilitarista, que não tinha como propósito ideológico o individualismo, todavia alicerçou o presente hedonismo determinantemente egoísta e individualista. A presença do efêmero e do prazer definem o valor. As emoções da experiência são extremamente importantes, enquanto a excelência fica por ocupar planos inferiores. Aprender valores torna-se supérfluo e até mesmo sem sentido; a questão é o “valor [...] que se vende” (idem, p. 61).

Para além das delimitações, retomando Patrício (1993, p. 157), a “postura ética é a postura axiológica fundamental”, estabelecendo a relação do *Homem* com o *Bem*, assumindo a base que permeia todas as outras relações humanas. E ressalta o relacionamento com o que está além de nós como o auge da postura ética, visto no seguinte fragmento: “Tal posição [postura ética]

não envolve qualquer menorização da postura religiosa. Na verdade, esta é uma postura ética – é a culminância da postura ética propriamente dita. A Lei é sintetizada por Jesus nos Evangelhos em dois mandamentos: amar a Deus sobre todas as coisas e amar o próximo como a si mesmo” (idem). E a experiência ética requer perpassar e considerar o outro como essencial para a referida postura, onde no campo axiológico, há que se convergir para o foco principal – o *Bem* – a saber, tanto no que reporta ao *eu* quanto ao *outro*. Em união ao autor perguntamos então ser possível “amar a Deus sem esse amor se repercutir no próximo – que é o ser humano com quem me cruzo na vida” (idem). A resposta encontra-se na própria Escritura Sagrada, que na primeira epístola do Apóstolo João, o discípulo amado, afirma ser mentiroso aquele que defende esta possibilidade¹⁴. Assim, tendo o próximo por ponto de equilíbrio, “cuidar de si eticamente, é já cuidar eticamente do outro” (idem, p. 158). Postula-se uma elevada exigência, portanto, a concretização desta última sentença; além de servir de ponte para a próxima e última ordem de valores a considerar neste âmbito.

1.3.5.4. Valores Religiosos

Em virtude da miscelânea que se propaga atualmente sobre o universo da religião, será fundamental suscitar, minimamente, alguns aspectos conceituais, que nos permitirão principiar um reconhecimento do terreno em causa antes de tecermos considerações sobre os valores a respeito do mesmo.

Etimologicamente, o termo “religião” provém do vocábulo em latim *religio*¹⁵, que expressa em geral a crença, adoração e serviço a um poder superior do qual o homem depende. O termo “religar” costuma vir logo acima e oriunda do latim *religare*, que significa “tornar a ligar” ou “ligar bem”¹⁶. A partir da similaridade etimológica inferimos uma associação entre os dois. Logo, a junção dos sentidos na raiz linguística nos dá pelo menos três implicações evidentes básicas. Primeiramente, implícito está que houve o rompimento de

¹⁴ Ver *Bíblia Sagrada*, 1 João 4:20

¹⁵ Ver *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea* (2001). II Volume . Lisboa: Verbo; e *Dicionário da Língua Portuguesa* (2004). Ed. Revista e Atualizada. Porto: Porto Editora

¹⁶ Ver *Dicionário da Língua Portuguesa* (2004). Ed. Revista e Atualizada. Porto: Porto Editora

uma conexão, uma relação, uma ligação; e o ato de religar objetiva um retorno ao estado anterior. Em segundo lugar, esta (re)ligação não é de qualquer espécie, uma vez que o ser humano dela depende. Precisa ser bem justaposta, ou ser do Bem, já numa alusão à ética por nossa parte. A terceira implicação revela que existe atividade no processo e não mera contemplação. Há uma ação: ligar novamente o que estava inicialmente unido e foi separado. Portanto, de forma sucinta e etimológica, religião seria o ato de religar um relacionamento rompido entre Deus e o ser humano. Os valores religiosos seriam assim os que adentram e sobressaem nesta esfera relacional.

Traçando um paralelismo com os três sentidos da utilização da palavra ética por Patrício (1993), os quais ressaltamos a pouco, admitimos uma aproximação deste raciocínio para a palavra religião. Assim, teríamos o sentido da *ordem do Santo* ou *ordem da religião*, compreendida como a Verdade e o Valor últimos, plenos e absolutos em causa. Ou seja, pressupondo ser Deus onisciente, a (re)conexão entre Ele próprio e o homem, segundo a Sua soberana e perfeita vontade, seria então a ordem do Santo. Um segundo sentido seria o das *ideias sobre o Santo* ou *ideias da religião*, correspondentes ao que o sujeito ou um grupo de pessoas reconhece como sendo religião. É onde se encontram os credos das ditas religiões institucionalizadas e dos vários sistemas de crença. O último sentido seria o da *conduta religiosa efetiva* do sujeito ou de um grupo de pessoas, que dizem respeito ao que concretamente é vivido e praticado por estes na esfera do santo. Geralmente é o sentido mais conhecido e primeiramente relacionado ao vocábulo em questão.

No campo da ética crê-se que, idealmente, estes três sentidos não se excluem uns aos outros. Talvez seja possível dizer o mesmo para o termo religião. Contudo, salientar as diferenças faz-se imperioso uma vez que, apesar da possibilidade de considerar todos os casos como religião de alguma forma, existem discrepâncias profundas entre os sentidos explicitados. É perfeitamente possível um indivíduo contrariar, quer por ação ou por omissão, uma ideia religiosa admitida por ele próprio. Dentro deste âmbito podemos nos referir ao problema da incoerência: dizer uma coisa e fazer outra, ou, mais

apropriadamente, autodenominar-se uma coisa e ser outra. O que incide sobre outro problema: não conhecer essencialmente as ideias religiosas, resultando numa confusão de conceitos. Lamentavelmente, não só no senso comum e nos meios de comunicação social, mas inclusive na produção científica, ainda observamos repetidamente a insistência em equivaler definições que divergem; muitas vezes em larga escala. Por exemplo: igualar-se catolicismo a cristianismo¹⁷, terrorismo a islamismo¹⁸, entre outras inconformidades. Flew (2010, p. 46) alerta não podermos “ter acesso aos conceitos a não ser estudando os usos das palavras e, claro, o uso daquelas palavras pelas quais esses conceitos são expressos”. Além disso, tanto a conduta religiosa quanto a ideia sobre o Santo podem contrariar totalmente a vontade absoluta de Deus. Isto significa que mesmo havendo coerência entre a prática e a ideia religiosa, pode-se estar “a milhas” de atingir-se a ordem religiosa, no sentido apresentado.

Posto isto, propomos uma análise sobre os valores religiosos que considere as questões em causa, e suas inúmeras ramificações, para uma compreensão alargada, que fuja da superficialidade e consequentes dicotomias. Ainda, nossas impressões objetivam deliberadamente aproximarem-se ao máximo de uma congruência com a Realidade Absoluta, a saber, nas palavras de Patrício (1993, p. 233) ao discursar sobre a ética de Franz Brentano, “a consonância com o Bem Supremo, que é Deus”.

No pensamento de Hessen (1980), a totalidade dos valores espirituais se referem primeiramente a um sujeito que não é o homem, mas o Espírito. Talvez, com maior evidência, transpareça nos valores religiosos ou do *Santo* o

¹⁷ Ter alguma semelhança não significa ser igual. No século XVI, Martinho Lutero, João Calvino e outros reformadores foram conhecidos exatamente por identificarem a não conformidade da Igreja Católica Apostólica Romana com vários ensinamentos bíblicos. Mesmo sendo cristãos, estes homens sofreram perseguição juntamente com outras comunidades que não adotavam os preceitos católicos. Tendo como um marco as 95 teses de Lutero, a reforma protestante surge com o almejo em retornar ao modelo da igreja primitiva, onde se estabeleceu o puro Cristianismo, liderado por Jesus Cristo e espalhado pelo mundo por seus discípulos. Para mais informações ver: Collins, M. e Price, M. (2000) História dos Cristianismo: 2000 anos de fé. Civilização Editora, pp. 130-153.

¹⁸ O credo islâmico mostra-se como um “sistema de vida” monoteísta, baseado no Alcorão, tendo Mohammad (Maomé) como seu principal profeta. A palavra *islam* provém do árabe e significa submissão, rendição, entrega. Sua raiz etimológica está ligada a outra palavra que significa paz. Referências em: <http://www.mundoislamico.com/islamismo.htm>, acessado em 20/05/2011

que pretendia com tal afirmação. Estes valores, para o filósofo, não são “dum dever-ser, mas dum ser” (idem, p. 49), o que distancia-os dos valores éticos e aconchega-os aos estéticos. “Não temos que realizar estes valores; nem isso é possível nem necessário. E isto por uma razão muito simples: eles próprios já são a Realidade” (idem, p. 117). É com esta introdução que tem início a caracterização que faz destes valores.

O “Santo”, ou o “Divino”, é para Hessen (1980, p. 117), em primeiro lugar, tanto *ser* quanto *valor*. Ainda que, como dito, esta característica o aproxime do valor estético, sua realidade não é aparente como a do *belo*, mas a realidade no seu sentido mais pleno, sublime e elevado. É pois uma realidade-valor. Em virtude disto, distanciando-se declaradamente do neokantismo, salienta o filósofo que o Santo revela uma *específica qualidade de valor*, não sendo apenas uma junção de todos os valores espirituais. Vai buscar o termo com o qual Rudolf Otto qualifica estes valores: “numinoso”¹⁹ (idem, p. 118). O exercício em remeter-se a outra palavra se dá em vista da impossibilidade de apreender o santo num conceito, explica Patrício (1993). Diz ainda da relação que Otto faz do numinoso com alguns aspectos que lhe são particulares, nomeadamente, os do sentimento de criatura – que implica numa dependência absoluta – e o mistério – que abrangeriam em Otto três aspectos: o tremendo, a prepotência e a energia. Patrício (1993, p. 170) expressa a possibilidade de ver o mistério por um outro olhar, salientando a sensação de “intensíssimo assombro” e admiração diante do “heterogêneo em absoluto”. Em relação a este “mysterium tremendum”, Hessen (1980, p. 118) revela dois momentos essenciais contidos no Santo: ora somos atraídos, ora somos repelidos. Logo, o Santo tanto nos cativa quanto nos estremece. Contudo, Eliade (2006) relembra-nos a ingenuidade de tais terminologias que, sobretudo, transparecem a incapacidade do homem de exprimir adequadamente o que vai muito além dele próprio. Avançando para a terceira característica, temos a *transcendência* do Santo, que se fundamenta na sua condição de realidade-

¹⁹ Eliade (2006) fala do numen em Max Müller e em Rudolf Otto. No primeiro, remete à sua tese, refutada nos fins do século XIX, do surgimento de deuses a partir de uma *doença de linguagem*: o nome se torna numem; enquanto que, no segundo, significa a expressão do que é radicalmente distinto de tudo que é humano ou cósmico.

valor. A infinitude inerente neste duplo caráter não permite que seja contemplado noutra esfera, o que implica numa total antítese a tudo que se refere estritamente ao âmbito terreno onde estamos inseridos. Logo, a associação ou aplicação das coisas finitas deste mundo ao santo se dão apenas simbolicamente; é o máximo a que podem ascender. Esta transcendência do Santo, ao invés de repudiar os outros valores, incide sobre uma aproximação daquele a estes da maior intimidade. O Divino é o *sustentáculo*, a *pátria* de todos os valores. É onde se dá a gênese metafísica destes, seu princípio e razão de ser, seu ponto de partida. Assim, a quarta característica do Santo assenta na sua condição originadora; por ser *fundamento* de todos os valores (Hessen, 1980).

Patrício (1993) revela o santo axiologicamente a partir da sua polaridade e da sua ontologia. Com relação à primeira, a propósito da diferenciação, diante da santidade o homem sente-se completamente profano. Este momento evidencia um certo caráter gnoseológico do santo, segundo Eliade (2006). Só o conhecemos porque ele se manifesta, revelando-se como completamente distinto do profano. A esta manifestação dá o nome de *hierofania*. Já no que diz respeito à essência, retomando o autor anterior, “o santo é o ser sumo [...] a este valor absoluto aparece ligada a dignidade absoluta: só Tu és santo; só Tu és digno de louvores, honras, poder” (Patrício, p. 170).

Johannes Hessen (1980) separa a parte final de sua Filosofia dos Valores especificamente para desenvolver uma Teologia dos Valores, a qual denomina como *cúpula* da axiologia. Em sua perspectiva, a Axiologia sem Deus é incompleta. No início de sua obra salientava a necessidade tanto do olhar ontológico, quanto axiológico para o acesso a uma ideia de Deus que fosse verdadeiramente religiosa. Agora, como conclusão, apesar de não prescindir do pensamento lógico-formal, adota declaradamente uma argumentação no domínio da metafísica – em particular nas derradeiras proposições – afirmando ser inevitável tal direcionamento para toda filosofia que seja digna deste nome. Ainda que não caiba em nossa limitação acadêmica e intentos uma profunda consideração sobre esta “coroa da Axiologia de J. Hessen”, usando as palavras de Patrício (1993, p. 38), seria

inconcebível não citá-la de alguma forma. Atentemo-nos, portanto, sucintamente a mesma.

A primeira parte desta teologia diz respeito a relação entre a realização e a posse dos valores na origem da negação de Deus. Hessen (1980) faz uma crítica à autonomia da consciência humana, de Kant; à negação do princípio teleológico de Deus para a realização axiológica do homem, de Hartmann; à divinização da vida pela unilateralidade e superficialidade da concepção puramente estética; e à idolatria na divinização dos bens terrenos. A segunda parte trata da realização dos valores como caminho para Deus. O filósofo inicia este tópico defendendo que os mais altos valores da alma implicam numa alusão ao divino. Diz ainda que a inclinação do homem imperfeito para alcançar o infinito e perfeito, aponta para além dele próprio pela evidência de sua ineficácia em realizar os valores com plenitude. Ainda, no confronto entre a grande fadiga na qual o homem se empenha, o resultado que obteve e a carência ainda do infinito, conhece ele então o Infinito, que não é só um Ideal, mas uma Realidade. Encerra esta linha com a polaridade negativa, a propósito do insucesso na realização dos valores: enquanto o homem crê estar trilhando um rumo valoroso ainda permanece preso à imanência. Mas quando sua alma “começa a escurecer” (idem, p. 302), quando o desvalor é tudo o que enxerga em si mesmo, as correntes da imanência são rompidas e ele se abre para a transcendência, ergue as mãos para “um poder mais alto” (idem, p. 303). A terceira e última parte tem por título: *Os Valores e Deus*. Começa reafirmando o enunciado inicial: a axiologia precisa da Metafísica como cúpula definitiva. Segue com uma apresentação e crítica sobre a tese realista dos valores, em particular no pensamento de Plotino e Windelband, e sua fundamentação num Ser. Depois expõe que a referência dos valores absolutos à Realidade requerem como base, para a sua fundamentação metafísica, um Absoluto real, tendo este como sua origem genuína. Em seguida, traz o foco para o sujeito. Uma vez que em essência o valor só é valor para alguém, faz parte da essência dos valores espirituais serem referidos a um Espírito, evidenciando a referência dos valores a um Sujeito como base para a sua fundamentação metafísica. Como último pressuposto metafísico, declara que a possibilidade da

realização dos valores pelo homem implica numa realidade preparada axiologicamente, e numa referência direta a uma Personalidade plenamente valiosa no princípio do mundo, nomeadamente, Deus. Finalmente, através do que o autor chama de processo de redução, encerra suas considerações reduzindo os conceitos de ser, de verdade e de valor a um princípio último, a uma metafísica do Ser, da Verdade e dos Valores. Nas suas próprias palavras:

“Em todas estas ordens ou esferas, se inquirirmos acerca do seu último fundamento, iremos pois sempre dar, em última análise, à realidade de Deus – origem metafísica suprema de todo o Ser, de toda a Verdade e de todos os Valores.” (idem, p. 341)

Concluimos nossas considerações ainda numa outra submissão. Alguém certa vez reconheceu – e o fez bem ao nosso ver – que Deus criou o homem a Sua imagem e semelhança, e agora o homem quer “criar” Deus a sua imagem e semelhança. Não ousamos sequer cogitar tal possibilidade. Pode-se ser complexíssimo, ou melhor, impossível explicar a infinitude e santidade divinas, todavia não há qualquer dificuldade em detectar-se a finitude e falibilidade humanas. A atividade reflexiva do ser humano sobre o *Ente Absoluto* não poderá transpor tal fronteira: o finito esforçando-se para compreender o Infinito; o profano tentando ascender ao Santo. Logo, toda e qualquer relação entre o homem e o *Ser Eterno* carecerá ter em conta a discrepância em causa. Se a propósito do Santo se nos dão ilações, cremos ser esta uma das mais básicas e fundamentais.

1.3.6. A Hierarquia dos Valores

A hierarquia dos valores distingue-os em superiores e inferiores. Tal diferenciação sobressai no confronto de valores, quando é necessário optar em privilegiar um face a outro, remetendo a uma escolha. Notadamente, este conceito separa a hierarquia da classificação, que não obrigatoriamente implica em diferentes níveis hierárquicos. Diz-nos ainda Frondizi (1958, p.20) que “es más fácil afirmar la existencia de un orden jerárquico que señalar concretamente cuál es este orden o indicar criterios válidos que nos permitan establecerlo”. Todavia, embora o homem encontre enorme embaraço – devido

sua falta de referência, ou fraqueza e incapacidade daquelas elegidas de um modo geral – torna-se inevitável admitir a necessidade de um rumo, um norte, ou melhor, do Rumo, do Norte, do Caminho. Distinguir os valores em mais baixos e mais altos, afirma Hessen (1980, p.121), é da própria essência dos valores, constitui-se intrínseca à ordem axiológica, requerendo do homem apenas seu reconhecimento e não legitimidade.

Conquanto saibamos das duas vertentes principais no pensamento axiológico – nomeadamente a linha subjetivista, determinando o valor a partir da valorização atribuída pelos seres humanos, e a linha objetivista, situando o valor numa “esfera ontológica e ainda metafísica independente” (Mora, 1991, p. 410) – a hierarquia dos valores tem espaço em ambas; embora possa a princípio conotar uma identificação mais próxima ao objetivismo axiológico. Simplificadamente, os subjetivistas atentam-se para a preferência, para a subjetividade humana, seja individual ou coletiva, do valor, enquanto os objetivistas defendem que cabe ao homem apenas reconhecer o valor como tal. Isto implica uma clara distinção de olhares quando se trata de elevar e rebaixar valores. Entra em cena o conflito entre o relativo e o absoluto. Todavia, independentemente deste embate, caso não houvesse uma hierarquia, não faria qualquer sentido pensar em reformas morais e políticas, na educação, nos ideais e nas aspirações, na luta contra a pobreza e contra as injustiças sociais. Se não existisse a noção de melhor, teríamos que negar a existência do bom e do mau, “pues 'mejor' significa 'más bueno’”, adverte-nos Frondizi (1958, p. 223); mesmo sendo sua perspectiva uma concepção de caráter subjetivista.

Diante da complexidade, já referida, no almejo em (re)descobrir a essência dos valores, a alternativa recorrente, e mais cabível, à limitação humana circunda em torno da compreensão sociológica do fenômeno, ou seja, a interpretação e prática que o ser humano manifesta dos valores, como demonstra Lipovetsky (1998, p. 30).

“Questionamo-nos, então, não sobre a essência e os fundamentos do bem e do mal mas sobre a regulamentação social e moral, sobre o sentido social de que se revestem os ideais éticos e as regras de conduta. Mesmo se muitas das normas morais permanecem

semelhantes no decorrer dos séculos, assumem significados sociais diferentes, ocupam hierarquias variáveis; as prioridades deslocam-se”.

Logo, contemplamos neste enunciado, os valores com o rosto, mente e coração da humanidade que deles se apropria, analisa, manipula, reflete e, por não raras vezes, modifica ao seu modo. Todavia, juntamo-nos aos talvez “utópicos” objetivistas axiológicos que buscaram reconhecer não só o que o indivíduo faz do valor, mas sobretudo o valor para além do indivíduo.

Sem fundamentos, as interrogações permanecem e avolumam-se. Desconhecendo os princípios e os fins, assumimos um papel de atores circunstanciais na vida, representando a cada hora o que nos é imposto. Nos assemelhamos a uma folha seca, levada por qualquer modismo que a sociedade vigente sopra sobre nós. Se faremos uma leitura da nossa geração, fá-la-emos por quê? Para quê? Qual é afinal o propósito da existência humana? Há quem ouse afirmar que o sentido da vida é de caráter fundamentalmente axiológico. “Aquele que tiver uma errada concepção dos valores não conseguirá imprimir à vida o seu verdadeiro e justo sentido” alerta Hessen (1980, p. 22). Reconhecendo o problema do sentido – “da vida, do mundo, da ação” – como o “problema fundamental”, Patrício (1993, p. 45) aplica-o à pedagogia, nosso terreno específico, concluindo que “não vale a pena ensinar nem aprender se não valer a pena viver” (idem). As implicações práticas advindas são óbvias.

Implica-nos (re)conhecer a gênese. De onde vêm os valores. Falamos aqui da “bipolaridade” ressaltada por Brás (2005, p. 57), “é correto ou incorreto, útil ou prejudicial, honesto ou desonesto, bom ou mal”, e do seu propício questionamento: “qual é o critério que serve para responder a esta questão?”. O autor recorre a ética como campo que trará as devidas elucidações, já traçando um paralelo entre a polaridade e a hierarquia dos valores. Entretanto gostaria de levar-nos além. Como/quando surgiu a ética? Ou indo mais longe, qual a fonte que desperta a consciência ética e cria/elabora o padrão supremo de perfeição, justiça, verdade e liberdade? “O que distingue afinal o valor de um homem? Qual o critério moral para o definir, para o avaliar?” (Crespo, 2005, p. 29).

O homem contaminado por um mundo pobre axiologicamente, ansioso por ser um outro SER Humano bem mais valoroso, almeja responder a estas questões, mas falha; principalmente quando se trata de dar vida aos ideais na ação quotidiana. O homem construído sem limites gera relativismo axiológico, no olhar de Garcia (2002). A humanidade precisa tanto de limites quanto reconhecer ser limitada. Ser homem caracteriza-se pelos limites que temos e o infinito que imaginamos (Bento, 2004), através de uma ação consciente e equilibrada, com o convite de Crespo (2005, p. 33), ao emergir de “homens que conhecem perfeitamente os seus limites e aceitam que o sublime, o que está para além do real, não se atinge com artifícios, mas com a lucidez de compreender a condição humana, na verdade”. Só o facto de estarmos vivos é espantoso, extraordinário, exclama Garcia (s.d., p. 1)²⁰, recordando-nos nossa pequenez: “somos um simples grão de pó a vaguear no éter espacial”.

Estamos condenados à liberdade, não no sentido de libertinagem, ou seja, de realizarmos qualquer intento desejado, porém no que diz respeito às nossas decisões. Somos livres para escolher; e, num faz(ser) humano, “somos livres para buscar o ser inicial que nos falta” (Brás, 2005, p. 56). Será que somos mesmo? Ou melhor, será que ansiamos isto em nossa liberdade de escolha? Na desesperança de Brás (2005, p. 66), “ao homem que conhecemos, nada mais lhe resta que incorporar-se no animal, formando um só”. Alguém pode assustar-se e imaginar o que será deste homem; o que será da humanidade.

Frente a tal desorientação e finitude humanas impõe-se, ainda mais urgentemente, a exigência de um posicionamento, a carência de uma bússola. A hierarquia axiológica pretende contribuir neste labor, destacando a prioridade daquilo que é supérfluo ou menos valoroso. Não se contenta em pôr todos os valores ao mesmo patamar, e desafia estruturas delineada segundo os apetites de cada indivíduo. Sua missão é (re)desvendar, (re)descobrir princípios balizadores que diferenciam os valores superiores dos valores inferiores. Sua identidade constitui-se na própria expressão desta estrutura escalonada.

²⁰ Garcia, R. P. (s.d.) **O Homem e a morte**. (Texto de apoio à palestra proferida no âmbito do curso de Filosofia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE) – cedido pelo autor.

De acordo com Frondizi (1958, p. 20), a ordem hierárquica dos valores é revelada pela preferência do indivíduo, defendendo que este geralmente prefere o superior em detrimento do inferior, ainda que opte por este último em virtude das circunstâncias. Cabe lembrar aqui o que já ressaltamos anteriormente, no que se refere à ocorrência do que Franz Brentano denomina de juízos cegos, salientada por Patrício (1993). Partindo do pressuposto da falibilidade humana, a ética brentaniana pauta-se pelo princípio da preferência, no sentido em que a ética define-se positiva e correta quando escolhe o que é bom e, dentro do que é bom, o que é melhor. A preferência, segundo esta ética, não demarca quais são os valores superiores e quais são os inferiores, traçando um paralelo com a concepção scheleriana, diz-nos Frondizi (1958, p. 131), onde “preferir no es juzgar”. Antes, em Brentano, reconhecer os valores superiores na hierarquia axiológica, preferindo-os, é que determina a “lei ética incontornável” (Patrício, 1993, p. 233).

Pourtois e Desmet (1999), ainda que noutra âmbito, adentram o terreno hierárquico quando confrontam o que denominam de necessidades materiais (comida, vestimenta, abrigo, etc.) com as necessidades imateriais (psíquicas, afetivas, espirituais, etc.). Questionam os autores se realmente aquelas seriam mais importantes que estas. Ainda que as primeiras se refiram a uma questão evidente de sobrevivência, “determinadas necessidades psíquicas, como o vínculo afetivo, por exemplo, não constituem, igualmente, exigências para a sobrevivência dos indivíduos?” (idem, p. 56) – indagam os autores, ousando dizer que a privação de uma necessidade espiritual poderia conduzir até mesmo a uma morte biológica. Se reconhecermos uma relação de reciprocidade entre estas necessidades com os valores sensíveis e não-sensíveis, respectivamente, evidenciados por Hessen (1980), poderíamos em coro questionar se os valores vitais são realmente primários ou superiores aos valores espirituais, como pretendem propor alguns.

Patrício (1993), expondo a perspectiva axiológica de Heinrich Rickert, revela uma sobreposição dos valores espirituais sobre os vitais. Nota-se também a presença deste assunto nas palavras de Jesus Cristo, ditas em seu

mais famoso sermão, relatado no Evangelho de Mateus²¹, quando interrogou seus ouvintes sobre o por quê preocupavam-se tanto com roupas e comida, uma vez que sua prioridade seria buscar primeiramente o Reino d'Aquele que é o Detentor e Doador de toda a provisão necessária em todas as esferas. Ainda Patrício (1993, p. 233), mas agora retomando a ética brentaniana, fala de “âmbitos da eticidade” que vão para além da busca do aperfeiçoamento pessoal, almejando o elevar da humanidade, que visa, como fim último, a consonância com o “Bem Supremo, que é Deus”. Como visto até aqui, e pelo que está por vir, perene e marcante é o Ser Absoluto na filosofia dos valores, e sobretudo na discussão sobre a hierarquia.

Na busca pelo *cume axiológico*, pelo ápice da realização dos valores, a visão kierkegaardiana, através do olhar de Patrício (1993, p. 176), apresenta três estágios de existência do homem. Kierkegaard propõe que a vida humana encontra-se fundamentada em três níveis hierárquicos, incompatíveis de serem vividos simultaneamente, onde o indivíduo se desloca de um estágio para o outro por sua própria escolha. O caminho para atingir o alvo da perfeição e da excelência é cumulativo, cabendo o estágio anterior (inferior) no seguinte e assim por diante. O estágio primário é o *estético*, dimensionado aqui meramente pelo seu carácter hedonístico, onde o prazer é a base. Para Kierkegaard as criações artísticas humanas são de grande importância, contudo, a vida meramente pautada pelo hedonismo é reduzida ao desespero e mediocridade. Somente no estágio seguinte, o *ético*, há espaço para o valor; inexistente no estágio anterior de consequente qualidade inferior. Neste segundo nível o homem exerce uma obediência autônoma ao dever. Escolhe livremente cumprir suas obrigações, sejam elas requeridas pela generalidade do convívio social e outras demandas, ou determinadas por si próprio. Todavia, tal generalidade torna-o apenas mais um na massa. E daí vem o último e superior estágio, o *religioso*, caracterizando o homem excepcional. Neste ponto o indivíduo se diferencia dos demais.

“Deus é o princípio moral supremo; a obediência suprema ao dever é a obediência a Deus. Deus é o princípio fundamental de toda a existência

²¹ Ver *Bíblia Sagrada*, Mateus 6:25-34

humana. Viver no estágio religioso é viver segundo este princípio. Deste princípio decorre o valor de tudo o que para o homem é valioso” (Patrício, 1993, pp.177-178).

Com reconhecido destaque, Max Scheler surge como uma notória referência, dentro da filosofia dos valores, que se ocupou do problema da hierarquia axiológica. Propôs cinco critérios para determinar a posição de superioridade e inferioridade hierárquica dos valores, os quais são, nomeadamente: a duração, a divisibilidade, a fundamentação, a satisfação e a relatividade (Frondizi, 1958; Hessen, 1980; Patrício, 1993).

O primeiro critério, da *duração*, postula que os valores mais duradouros são superiores aos valores efêmeros. Isso implica que a eternidade e perenidade são características dos valores superiores, enquanto os valores inferiores caracterizam-se por serem fugazes e transitórios. O segundo critério é o da *divisibilidade*. Neste âmbito, quanto menos divisíveis forem os valores, mais altos eles serão. Os valores inferiores precisam ser fracionados para serem experimentados por mais de uma pessoa, enquanto os valores superiores resistem a tal divisão. Exemplificadamente, a partilha do alimento (valor sensível, vital) consiste inevitavelmente em dividi-lo entre os participantes, enquanto uma obra de arte (valor não sensível, espiritual) pode ser partilhada por um grande número de pessoas sem a necessidade de fracioná-la. Consequentemente, bens materiais, onde repousam valores sensíveis, podem servir de separação e conflito, enquanto bens espirituais possuem potencial para unir os homens num propósito comum. Quanto ao terceiro critério, o da *fundamentação*, diz-se que o valor que serve de fundamento é mais alto que os valores que são fundamentados. A instância última desta prerrogativa consiste em que o conjunto de todos os valores se fundamentam no *Espírito Infinito e Pessoal* e nos valores supremos, a saber, os religiosos. Da *satisfação*, o quarto critério, explica-se que quanto mais profunda é a satisfação que um valor produz em nós, mais alto ele será. Cabe salientar que tal satisfação não é o mesmo que prazer, apesar deste poder surgir como consequência, e tal profundidade acentua-se a medida que sua presença ocorre independentemente de outros valores agregados. Por fim, o quinto e

último critério é o da relatividade. Em suma, quanto menos relativo é um valor, mais alto ele é. E o valor mais alto de todos é o valor absoluto. Ou seja, quanto mais distante for a relação de um valor com os valores totalmente independentes e absolutos – e no limite máximo, com a Pessoa Absoluta – mais ele será relativo. E quanto maior for sua relatividade, mais baixo será o valor. Assim, exemplificadamente, os valores morais, absolutos e independentes, distanciam-se dos valores do agradável, relativos e dependentes (Frondizi, 1958; Hessen, 1980; Patrício, 1993).

Partindo da aplicação dos cinco critérios descritos, emerge a tabela hierárquica dos valores proposta por Max Scheler. Na base, onde encontram-se os valores mais inferiores, estão os *valores do agradável e do desagradável*, que remetem ao prazer e a dor sensível. Acima destes estão os *valores vitais*, bens e males físicos intrínsecos à vida, no sentido biológico do termo, como o vigor, a enfermidade, a morte, entre outros. Em sequência ascendente, mais altos que os valores vitais e os agradáveis, afiguram-se os *valores espirituais*, dos quais destacamos os estéticos, os lógicos e os éticos. Na cimeira desta escala instauram-se os *valores religiosos* do santo e do profano. Scheler pretende reivindicar independência, ao que se refere historicamente como santo, para os valores religiosos, uma vez que os valores são independentes dos bens ou depositários. Quer assim referir-se ao conceito mais puro de Deus. O êxtase e o desespero refletem respectivamente a proximidade e o distanciamento do *Santo*, enquanto as reações face a este são a fé, a veneração e a adoração. Na concepção scheleriana, os valores do santo são captados no ato de amar (Frondizi, 1958; Patrício, 1993).

Algumas críticas a esta hierarquização dos valores, ou mais propriamente ao “apriorismo de Scheler”, são suscitadas por Frondizi (1958). Um dos pontos que ressalta é a dúvida sobre como reconhecer, e ter certeza, desta verdadeira superioridade dos valores, uma vez que a apreensão destes, que se dá empiricamente através do princípio da preferência, não pode ser sustentáculo para definir a altura de um valor sobre outro. Ainda questiona – visto que as preferências variam consideravelmente entre os sujeitos, comunidades e culturas; além do próprio indivíduo alterar sua preferência ao

longo das fases de sua vida e das circunstâncias – qual preferência deveríamos preferir. A mesma crítica se estende quanto ao critério da profundidade da satisfação. Frondizi (1958) continua sua análise, evidenciando uma ambiguidade em Scheler no critério da durabilidade, quando demonstra que este só se aplica na verdade aos bens, visto que os valores, tanto superiores quanto inferiores, são todos eles atemporais. Em semelhança, no critério da divisibilidade, são os bens e não os valores que sofrem divisão. O autor diz ser o critério da fundamentação o mais consistente de todos os propostos por Scheler, e assenta sua conclusão por encontrar neste uma base racional. Afirma que o valor fundante precisa ser superior, pois o fundamentado só existe em função do anterior, consequentemente mais alto. Contudo, o autor crê que a base de Scheler, por ser teológica, torna sua teoria pouco firme ou insegura (receoso de um retornar ao pensamento medieval), e assenta tal debilidade no problema gnoseológico (idem, p. 225).

A proposta de Risieri Frondizi postula uma rejeição da imutabilidade dos valores, concebendo estes como qualidades estruturais variantes na relação entre sujeito, objeto e situação. Assim, pretende descartar uma hierarquia axiológica absoluta e fixa, adotando o que o autor chama de uma *ordem hierárquica*, flexível e ajustável à interação estabelecida entre estes três fatores. Na axiologia de Frondizi (1958), a altura dos valores, em ordem decrescente de importância, é determinada pelas reações do sujeito, deve considerar as qualidades do objeto e a situação. É portanto descrente quanto a verdades absolutas, crendo que o conhecimento “sólo puede alcanzar un elevado grado de probabilidad” (idem, p. 232). E nesta incerteza encontra lugar a constante possibilidade de retificação e aperfeiçoamento, a partir da imaginação, inteligência e ação humanas.

Profundamente distinto é o eco que Hessen (1980) faz da escala de valores scheleriana. Apesar de suscitar o posicionamento de Nicolai Hartmann, que percebe esta hierarquia ainda um tanto quanto grosseira e resumida, defende já ser esta uma grande conquista, permitindo-se determinar com alguma objetividade a superioridade e a inferioridade das classes de valores, umas face às outras. Admite, porém, que a compreensão dos graus e níveis

dentro de cada classe de valores é um intento ainda por fazer. E exemplifica sua sentença a partir da Ética. Hessen crê ser mais valioso por em causa a própria vida para salvar uma outra do que dar uma esmola. Diz ainda ser o amor mais valioso que a justiça, o heroísmo que a prudência, a veracidade e pureza que o domínio próprio; como um início expressivo daquilo que pretende demonstrar.

Retornando à diferenciação hierarquizada dada entre as classes de valores, Hessen (1980) propõe três princípios básicos gerais para o fazer, que surgem em sua axiologia como um sumarizar da tabela estabelecida por Scheler. Um primeiro princípio diz-nos que os *valores espirituais prevalecem sobre os sensíveis*, considerando que simplesmente as características destas duas classes e a aplicação dos princípios de Scheler já são suficientes para tornar óbvio o referido postulado. Em seguida, o segundo princípio afirma que, *dentro dos valores espirituais, a primazia, ou seja, a superioridade, pertence indubitavelmente aos valores éticos*, baseando-se na sua validade absoluta, sua universalidade, seu totalitarismo e sua correspondência aos critérios de Scheler frente aos valores lógicos e estéticos. O terceiro e último princípio é o seguinte: *“os mais altos de todos os valores são os valores do 'Santo', ou os valores religiosos, porquanto todos os outros se fundam neles”*²² (idem, p. 126). Repousa conclusivamente sua estruturação aliando-se a um ponto comum em destacados objetivistas axiológicos: o afastamento das deduções baseadas no puro conhecimento racional e lógico, para a hierarquia fundamentada na intuição axiológica assente no princípio da preferência, que não poderia ser maculada ainda que uma consciência humana corrompida não a reconhecesse.

²² Johannes Hessen (1980) separa toda uma parte em sua *Filosofia dos Valores* para expor e fundamentar esta tese, a qual nomeia de Teologia dos Valores. Desta, alguns pontos foram pincelados muito sumariamente neste estudo quando expomos sobre os valores religiosos. Para uma devida compreensão, verificar as páginas 274 à 341 da referida obra de Hessen.

2. CONTEXTO AXIOLÓGICO: A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E OS VALORES

2.1. Introdução

Dizem-nos que chegamos à pós-modernidade²³. Independentemente de concordamos ou não com esta conclusão é inevitável que tal afirmação reporte-nos de alguma maneira à História. Não qualquer conto, fábula, manipulações tendenciosas ou interpretações dos acontecimentos a bel prazer. Ainda que não faltem distorções e seja, por vezes, obscuro e nebuloso o olhar sobre o tempo, há uma sede por saber de onde viemos, onde estamos e para onde prosseguimos. O percurso caminhado por este planeta parece querer comunicar-nos algo. Por mais utópico que possa parecer, não precisamos de nada menos que a Verdade.

Em concordância com Goellner (2005, p. 80), não cremos na caracterização da História e da memória como encarceramento no passado, todavia estas “nos conduzem à indagar e melhor compreender o presente”. Reconhecer com propriedade o momento atual leva a inevitável tarefa de (re)descobrir tempos já vividos. Contextualizar, portanto, é tentar repousar nossas indagações e conclusões de maneira situada, admitindo a História como “um campo pleno de avanços e recuos, contradições, persistências e rupturas” (idem).

Assim, segue-se a busca de um olhar sucinto e sincero, sobretudo, sobre a sociedade contemporânea do chamado mundo ocidental, sobre os termos modernidade e pós-modernidade, e a relação dos mesmos – em particular este último – com os valores, representando simplesmente a necessidade de nos circunscrevermos como educadores no quadro histórico mais amplo, onde está inserido o ser humano e o processo educativo, e onde manifestam-se e ganham significado as experiências axiológicas.

2.2. A Modernidade

Era da supremacia da razão, a modernidade firma-se como um período marcado pelo despontar industrial e o progresso da ciência. Hargreaves (1998,

²³ Já ouvimos aqui e ali anúncios sobre uma *pós pós-modernidade*. Contudo, ainda é uma expressão confusa e nada consensual. Alguns dizem se tratar do retorno da modernidade, outros dizem de uma supervalorização da espiritualidade, outros expressam como se fosse uma intensificação da própria pós-modernidade e por aí segue; principalmente nas redes sociais da internet. Trabalhos científicos que utilizam esta expressão são quase nulos.

p. 9) caracteriza-a como “ uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional e científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais.”

No olhar de Pourtois e Desmet (1999) a modernidade surge com o Iluminismo e o despontar da industrialização em grande escala, diferenciando-se do período anterior (pré-moderno) e os demais pela profunda distinção nos modos de vida então instaurados. Salienta-se o crescente e rápido avanço tecnológico, a propagação de tais alterações pelas diversas regiões do globo terrestre, maior segurança e gratificação ao trabalhador, entre outras. Duas características capitais neste período, segundo os autores, foram a racionalização e a produção de conhecimento.

A racionalização é a primazia do racional em todos os campos da sociedade. O Renascimento, afirma Gervilla (1997, p. 27), abre as portas para a Idade Moderna reduzindo o esquema “Deus-Homem-Mundo”, a “Homem-Mundo”. A isto deu-se o nome de antropocentrismo, uma vez que o homem passa a ser o centro e o princípio de todos os valores. Confrontando a atuação por parte das crenças e tradições religiosas – predominante anteriormente – o objetivo é estabelecer a razão como único fundamento base para o delinear da vida pessoal e coletiva. Este antropocentrismo aqui é, portanto, essencialmente global e não individual. É o apagar do sujeito em função do bem racional e comum. Passa a ter crédito apenas os estatutos postulados numa fundamentação científica; premissa dos filósofos das luzes. Nas palavras de Pourtois e Desmet (1999, pp. 23-24), “trata-se de eliminar os despotismos, mas também os obstáculos que impedem o conhecimento e a comunicação. É a procura da transparência, tanto ao nível científico como social, a fim de lutar contra a arbitrariedade, a dependência e o conservantismo”. Complementarmente, Gervilla (1997, p. 28) salienta que o Racionalismo, a doutrina da Razão autônoma, pretende dar explicação a tudo, incluindo até mesmo Deus, na premissa de que “*a priori* todo es inteligible”. Outra consequência do primado da razão foi a desvinculação direta do poderio

eclesiástico católico romano sobre o Estado, a sociedade, a economia e as instituições.

A multiplicação e propagação do conhecimento foi a segunda característica marcante do modernismo para Pourtois e Desmet (1999). Afirmam que “os ganhos de saber nunca foram tão consideráveis como durante este período” (idem, p. 26). Nos mais distintos domínios – das ciências às artes – houve um significativo emergir de correntes teóricas e descobertas científicas de grande expressão. Para acompanhar e disseminar tal expansão vieram os meios de comunicação, que provocaram por consequência a “mundialização” e “banalização da cultura” (idem). Na visão de Gervilla (1997, p. 28) é a esperança no progresso alcançado através da capacidade intelectual humana em se apropriar do universo que a cerca, compreendendo-o e utilizando-o para o avanço da humanidade. Historicamente, este despontar humanista foi fortemente marcado pelo chamado Século das Luzes e pela Revolução francesa.

Lipovetsky (2007, p. 105), sobre a caracterização da modernidade, escreve sobre uma lógica disciplinar e hierárquica, onde “a ordem da produção funciona segundo uma estrutura burocrática estrita, apoiada nos princípios da organização científica do trabalho”; a política é patriótica e centralizada; os valores da poupança, do trabalho e do esforço são defendidos; “a educação é autoritária e normalizadora” e “o indivíduo é, ele próprio, voluntário”. É uma sociedade industrial, confiante no progresso tecnológico e numa firmada ética social fundamentada na racionalidade.

“A modernidade tem sido sempre uma faca de dois gumes”, argumenta Hargreaves (1998, p. 29), servindo tanto para o enaltecimento quanto para o empobrecimento da condição humana. Nota-se esta inferência nas esferas econômica, política, organizacional e pessoal. Independentemente dos motivos propulsores do rompimento desta era – carência em contemplar a vertente subjetiva, a crise da razão pura, a “rebeldia” contra a obrigatoriedade e o dever, entre outras – é nítida a insatisfação face aos postulados da vida moderna. O ser humano desencantou-se e já não lhe basta a racionalização e o

conhecimento. É preciso algo mais. E neste âmbito, dizem, surge a pós-modernidade.

2.3. A Pós-Modernidade

No início do século XX, em princípios da década de 30, Johannes Hessen (1980, p. 286) afirmava que as potências recentes de sua época – nomeadamente, a ciência, a técnica e a economia, motivos de orgulho e pretensa esperança de felicidade – já eram “um dogma desacreditado”. Contemplamos já uma crise nas bases caracterizadoras da modernidade. Talvez não só como um novo tempo, o período pós-moderno instaure-se também como o próprio processo de transição pelo descontentamento e o perseguir da vida que satisfaça.

Já nos fins do século XIX começaram a surgir linhas de pensamento que traziam sérios questionamentos e incertezas a respeito da lógica da modernidade. Os nomes de Nietzsche e Heidegger – identifica Gervilla (1997) – surgem como preponderantes neste processo através do niilismo. O primeiro filósofo repousa sua argumentação numa pretensa morte de Deus e na desvalorização de todos os valores supremos. Enquanto o niilismo do segundo estabelece o valor como posse do sujeito, ao invés de subsistir de maneira autônoma, própria e independente. O resultado é a mudança de razão para razões, visto que a promessa de felicidade e progresso da modernidade trouxe junto atos nada racionais como, por exemplo, as duas grandes guerras mundiais, as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, o extermínio de judeus pelos comandos nazis, e a degradação da natureza. No hay una correspondencia entre el proyecto y la realidad” (Gervilla, 1997, p. 35).

A década de 1960, caracterizada pelas suas manifestações culturais, sociais e políticas, é o marco histórico determinante para o fim da modernidade e consequente início da pós-modernidade, segundo o olhar de Lipovetsky (2007, p. 99): “os anos sessenta são a última manifestação da ofensiva lançada contra os valores puritanos e utilitaristas, o último movimento de revolta cultural, desta feita de massas. Mas também, começo de uma cultura pós-moderna, quer dizer sem inovação nem audácia verdadeiras”.

Não sendo nosso propósito insistir neste debate, apenas reconhecemos o facto de algumas mudanças significativas terem ocorrido na transição do século XIX para o século XX, tendo tais alterações causado um impacto que muitos denominam como pós-modernidade, ainda que seja esta uma terminologia controversa (Gervilla, 1997; Hargreaves, 1998; Queirós, 2002).

Para Gervilla (1997, p. 20) “la alegría hoy se vive en la desaparición de los dogmas, en la disolución del sentido de la História, en la abolición de los grandes relatos y en el triunfo de la estética sobre la ética”. Afirma que a definição de pós-modernidade não é concisa e, portanto, a compreensão do seu significado torna-se uma tarefa complexa. Isto porque o termo pode implicar em distintas e numerosas conotações. Contudo, sumariamente, refere-se a um novo modo de pensar e viver que estabelece alguma relação com a modernidade. Para o autor algumas palavras-chave que auxiliam na sua definição são, por exemplo, desconstrução, hedonismo, individualismo, relativismo, pluralismo, indeterminação, entre outras.

A sociedade pós-moderna, para Lipovetsky (2007), reflete a inversão da organização da modernidade, nomeadamente, o subjugar da ordem disciplinar e autoritária. Diz-nos que “o tempo pós-moderno é a fase *cool* e desencantada do modernismo, a tendência para a humanização por medida da sociedade, o desenvolvimento de estruturas fluídas moduladas em função do indivíduo e dos seus desejos, a neutralização dos conflitos de classe, a dissipação do imaginário revolucionário, a apatia crescente, a dessubstancialização narcísica, o reinvestimento *cool* do passado” (idem, p. 105). É evidente em sua descrição a referida inversão dos ditames organizacionais modernos, elevando a informalidade e a descentralização ao cume. Em suma, é a “predominância do individual sobre o universal, do psicológico sobre o ideológico, da comunicação sobre a politização, da diversidade sobre a homogeneidade, do permissivo sobre o coercivo” (idem, p. 107)

Hargreaves (1998) estabelece uma pertinente distinção entre os termos *pós-modernismo* e *pós-modernidade*. O primeiro, na perspectiva do autor, corresponde a um fenómeno cultural, com determinadas características, que se circunscreve dentro do segundo. Este representa uma condição social ampla

com específicos modelos nas esferas política, econômica e cultural. Sendo assim, pós-modernismo é um resultado consequente da pós-modernidade. Tal diferenciação torna-se necessária para demarcar o alvo de nossa análise, que não se centrará na justificação linguística – ainda que seja de extrema importância – mas nas alterações sociológicas. Por Lipovetsky (2007) dizer “pós-modernismo” com o mesmo sentido de “pós-modernidade” exposto por Hargreaves (1998) não iremos, de modo algum, desconsiderar qualquer das abordagens mencionadas. O objetivo primordial aqui é compreender do que exatamente estamos falando.

Atentamo-nos, portanto, para a pós-modernidade como condição social generalizada e seus impactos nas relações axiológicas entre os sujeitos. Isto implica num olhar sobre a sociedade pós-moderna, mas não significa de modo algum um posicionamento pós-moderno. Neste trabalho, semelhantemente a Hargreaves (1998), não há qualquer anseio em adotar, menos ainda em defender, uma concepção pós-moderna de pensamento. A pós-modernidade é, para esta pesquisa, apenas uma necessária temática contextual a ser analisada e nada mais que isso.

Adotar um raciocínio pós-moderno implicaria, como acusou Hargreaves (1998), em admitir o ceticismo a respeito do conhecimento fundamental e da realidade, uma vez que, para o pensador pós-moderno, não há uma busca intencional pela verdade, mas apenas a tentativa de adequar determinados interesses políticos e sociais a um propósito essencialmente pragmático, harmonioso às diversas vertentes culturais. Reconhecer o discurso, os valores e os anseios dos indivíduos, articulando-os com o ambiente onde estão inseridos possui alguma vantagem e potencial metodológico. Todavia, terminar por aí seria pouco ou nada proveitoso. Como afirmou o referido autor “negar a possibilidade de qualquer conhecimento fundamental da realidade social não é apenas inútil do ponto de vista prático; é também inconsistente do ponto de vista filosófico [...] para negar a existência do conhecimento fundamental, é necessário possuir algum conhecimento fundamental sobre sua inexistência” (idem, p. 45).

O termo pós-modernidade, contudo, pode transparecer uma conotação semântica positiva, como ressalta Gervilla (1997). Isto simplesmente pelo facto de ser novo, em oposição ao antigo. O vocábulo, por si só, afasta-se do conservador e tradicional em direção ao atual, o que implica numa consequente abertura para aquele que se baseia na premissa de que o seguinte é melhor que o anterior. Nos dizeres de Lipovetsky (2007, p. 99) esta *nuance* é percebida ao demonstrar a pós-modernidade como opositora à moral e às instituições, surgindo “como a democratização do hedonismo, a consagração generalizada do Novo, [...] o fim do divórcio entre os valores da esfera artística e os valores do cotidiano”. Torna-se importante a conscientização deste fator para compreendermos a aceitabilidade e até agradabilidade imediata dada semanticamente.

É preciso lembrar que pós-modernidade não é, consensualmente, considerada como uma adequada terminologia. Um dos seus críticos é Giddens (1997, p. 25), que nomeia o referido período como “modernidade tardia”, caracterizando-o como uma era generalizadamente cética e desconfiada perante a suposta segurança da racionalidade, da ciência e da tecnologia, sem abdicar das mesmas por completo. Ainda que alguns sustentem seu discurso nesta perspectiva, avaliando as alterações sociais contemporâneas como profundas modificações na própria modernidade, Hargreaves (1998, p. 50) – apesar de concordar que em certa dimensão, o que contemplamos na pós-modernidade pode ser uma “extensão ou intensificação” de uma realidade anterior “e não algo de profundamente novo” – acredita que o termo pós-modernidade articula bem com as significativas transformações “na experiência da vida econômica, política, organizacional e pessoal” sofridas em relação ao período moderno. Em virtude disto, este trabalho pretende enxergar o que caracteriza a sociedade contemporânea como tal, sobretudo no que diz respeito às questões axiológicas, admitindo ser pertinente caracterizá-la como pós-moderna, uma vez que não nos parece haver outro adjetivo mais apropriado.

Gervilla (1997) identifica cinco fundamentos²⁴ básicos caracterizadores da pós-modernidade. O primeiro deles é o desencanto e debilidade da razão. A certeza e confiança depositadas na racionalidade perderam lugar para a insegurança, a decepção e a desconfiança. A razão não só foi insuficiente para manter suas promessas iluministas, como também – talvez por consequência de promovê-la a um patamar que não lhe cabe – foi instrumento para catástrofes e barbáries que não deixam qualquer saudade. O segundo é chamado de *perda do fundamento* e vem no rastro deixado pelo anterior. Perdendo-se a esperança na razão, desacreditando-se numa verdade objetiva, uma multiplicidade de “fundamentos” (princípios) e referências são ancoradas de acordo com as preferências e escolhas individuais. O terceiro fundamento é denominado como *incredulidade ante os grandes relatos da Humanidade* e também estabelece uma estreita e consequente relação aos dois pontos anteriores. O significado desta reside no agnosticismo frente às ideologias anteriores, ou melhor dizendo, à vivência que seres humanos deram às mesmas, e uma esperança num horizonte aberto a múltiplas experiências. O quarto é a *dissolução do sentido da história*. Consiste em compreender o sentido diversificado da história, fugindo de uma visão única. Ou seja, nenhuma delas será universal, pois cada indivíduo é tanto uma história como um historiador. O quinto e último fundamento característico da pós-modernidade é intitulado como *fragmentação moral: individualismo narcisista*. Encerra também resultante dos quatro pontos que lhe sucederam. Com o descrédito da razão, do fundamento, da verdade, e da história resta apenas o “Eu” como base referencial. A ética pós-moderna é uma estética pessoal e intransferível. Resumidamente, o autor descreve a pós-modernidade como sendo “el nuevo estilo, talante o corriente de pensamiento en el que se vive tras la crisis de la modernidad, consecuencia del desencanto de la razón y de los grandes conceptos anclados en ella, de la incredulidad en los grandes relatos que han dado sentido a la historia, legitimando proyectos (sociales, políticos y

²⁴ Apesar do autor utilizar o termo “fundamentos” para esta caracterização, cremos que o mais adequado seria o termo “princípios”. Contudo, resguardaremos a terminologia original ao expormos o pensamento de Gervilla. Uma apreciação sobre a distinção entre os referidos termos encontra-se no final do capítulo 5 deste trabalho, onde encontra-se uma análise sumária da convergência das falas de professores e alunos.

económicos), cuyos resultados han conducido, em ocasiones, al totalitarismo, destrucción, coerción y uniformidad (Gervilla, 1997, pp. 61-62).

Definir e distinguir nesta discussão tais momentos históricos requer ir além da própria história. Não se trata apenas de um conflito entre modernidade e pós-modernidade. A questão em causa é a identidade. As metamorfoses sofridas pela sociedade são profundamente influenciadas pela tentativa de compreender a questão básica: quem sou eu? Pourtois e Desmet (1999, pp. 45-46) descrevem o quadro: “A emergência do sujeito no período pós-moderno está, sem dúvida, na origem de uma interrogação cada vez mais intensa sobre a noção de identidade. Este período de revoluções política, social, cibernética, genética, sexual e outras, leva cada vez mais o homem a perguntar-se ‘Quem sou eu?’. Cada qual está, hoje, em busca da sua identidade, com imensas dificuldades, dada a multiplicidade de valores opostos, de ideologias contraditórias que nos assaltam”.

Ainda que a modernidade e a pós-modernidade não sejam capazes de responder a dúvida, ambas criam a sua própria caracterização tendo a questão da identidade por base. Identificamos uma sociedade numa determinada época e esta é reconhecida como tal. Generalizadamente, identificamos os sujeitos pertencentes àquele período enquadrando-os nos moldes que a definem. Bem, certamente existem ideologias que transcendem as normas sociais aceites – e este é o campo de batalha onde nasce o conflito com os preceitos em voga na sociedade – contudo não é menos certa a observância de um padrão social comum num determinado tempo e espaço.

A crise de valores parece estabelecer uma via de mão dupla com a crise de identidade. “A globalização tornou incerta a identidade de vários grupos”, relembra Appadurai (2006, p. 44), e grande parte da humanidade já parece não saber mais quem é; se é que um dia soube. A fragilidade explicitada não é recente. Não há qualquer admiração em observar um oceano de incertezas num homem que, ao longo dos tempos, não compreende suas origens e seus propósitos, que tenta edificá-los sobre alicerces frágeis, ou ainda, que simplesmente ignora-os.

Hargreaves (1998, p. 33) aponta o molde estipulado para a personalidade do homem moderno, formatada para agradar os intentos das empresas, sendo assim “vendáveis e maleáveis ao contexto das necessidades da companhia”. No mundo do progresso tecnológico e da racionalização, não há espaço para a interioridade e os detentores do poderio industrial e científico é que informam ao homem moderno quem ele é ou, pelo menos, quem deveria ser. “As burocracias modernas alienaram o espírito humano, esvaziaram o trabalho do seu sentido e apartaram os trabalhadores da sua interioridade” (idem, p. 34). Mudaram os tempos, mas a crise da identidade, longe de desaparecer, intensifica-se. Da modernidade supressora da individualidade à pós-modernidade da exaltação do “Eu”, continua o mundo saturado de seres humanos vazios na compreensão a respeito de quem são, de onde vieram e o que estão fazendo aqui.

A crescente incerteza sobre a identidade é uma marca ainda mais saliente no período pós-moderno e constitui-se num sério desafio tanto para o desenvolvimento do processo educativo como para a própria vida em si. Isto porque, partindo da premissa de que “não há consciência axiológica, nem vida axiológica real e autêntica, sem consciência da sua identidade” (Patrício, 1993, p. 24), e que não é possível viver sem inferir juízos de valor, as implicações a este respeito refletir-se-ão na essência da existência humana. Nas palavras de Giddens (1997, p. 29), atualmente, “as mudanças nos aspectos íntimos da vida pessoal [...] estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de âmbito muito largo”.

Vale ressaltar que não se trata apenas de uma questão relacionada ao outro aos nossos cuidados, mas em paralelo está nossa posição face ao dilema em causa. A influência formativa da identidade das crianças e dos jovens provém da humanidade – pais, professores, amigos, meios de comunicação social, entre outros – que os cerca, a qual também encontra-se permeada por identidades incertas, frágeis e metamórficas. Assim perguntam Pourtois e Desmet (1999, p. 46) “como assegurar uma identidade sólida à criança a meu cargo?”, ‘Em que homem (mulher) deverá ela tornar-se para fazer face a este mundo em mutação?’, ‘O que pretender para ela?’, em suma,

'Como bem educá-la?'. Acrescento outra questão: é possível ajudar o outro a saber quem ele é, sem saber quem realmente sou?

É neste plano instável que ainda reside o intento de detectar os principais valores orientadores desta controversa e complexa pós-modernidade. É uma época na qual “as pessoas transformam-se em textos transitórios para serem lidos, corretamente ou incorretamente, construídos e desconstruídos, conforme se ache mais conveniente. A individualidade humana transforma-se em algo que uns exibem e outros interpretam e não numa coisa dotada de uma substância duradoura e intrínseca” (Hargreaves, 1998, p. 78).

2.4. A Pós-modernidade e os Valores

Com o sobrepujar do subjetivo na pós-modernidade, os relativismos acompanharam-no em semelhante proporção e intensidade. Obviamente os valores não escaparam da avalanche. Talvez sejam eles os mais afetados. Nos nossos dias, o campo axiológico foi determinadamente abalado, conforme apontam vários autores (Bento, 2004; Brás, 2005; Garcia, 2002; Gervilla, 1997; Hargreaves, 1998; Lipovetsky, 2007; Patrício, 1993; Pourtois e Desmet, 1999; Queirós et. al., 2008). Nos termos de Garcia e Lemos (2005, p. 16), contemplamos uma “enorme desorientação axiológica”. Uma sociedade amoral, onde o *Eu* prevalece sobre o *nós*.

Gervilla (1997, p. 19) defende que a pós-modernidade não possui uma sociedade isenta de valores ou “cega” perante os mesmos. Ao contrário, o que há é uma quantidade enorme de valores que dificulta distingui-los, diferenciá-los e, conseqüentemente, hierarquizá-los. Pais (1998, p. 48) compartilha desta opinião, num estudo sobre os valores realizado na sociedade portuguesa, afirmando que “uma considerável bateria de indicadores parece ir no sentido da rejeição da hipótese de que a sociedade portuguesa esteja órfã de valores ou de moralidades [...] os indicadores reunidos indicam moralidades plurais que coexistem e competem entre si”.

Todavia, alguns valores sobressaem – até mesmo pela própria necessidade de que tais condições sejam mantidas – e pretendem deliberadamente ditar as normas dos dias atuais. Neste confronto, o

relativismo, o efêmero e o hedonismo revelam-se fortemente presentes na era contemporânea. Para o mundo pós-moderno é depreciativo, estranho, nada valoroso e indesejável não se enquadrar no subjetivismo, no despropósito e no esteticismo. A concepção da vida regida livremente por cada um aparenta ser um engodo. Existem diretrizes que não deixam de ser objetivas no estabelecimento de uma “ordem” pós-moderna. O que não a torna, como exposto anteriormente, inflexível ou rígida. São tendências com grande poder de influência, mas passíveis a sensíveis modificações, reinterpretações e prováveis alterações futuras. Sendo assim, este novo modelo axiológico pretende ser a norma em vigor, entronando certos valores como supremos na hierarquia pós-moderna. Gervilla (1997) categoriza estes valores em três núcleos fundamentais: O Relativismo (do ser, da razão e do valor), o Presente (momentâneo, cotidiano) e o Esteticismo (individualismo hedonista/narcisista). Apesar das tentativas de subdivisões neste domínio serem bastante complexas devido a constante interação e transposição destes valores, as mesmas auxiliam-nos na compreensão do fenômeno e clareiam a paradoxal objetividade da pós-modernidade.

Buscando o conceito através do olhar de Patrício (1993), o relativismo, em particular o axiológico, caracteriza-se por desvalorizador de todos os valores ao torná-los mutuamente equivalentes e desestruturar sua hierarquia. “O objetivismo dos valores é negado. O subjetivismo é radicalmente afirmado” (idem, p. 24). Ou seja, é o cerne da chamada *crise dos valores* fazendo do século XX – com repercussão consequente e crescente na era atual – um “terramoto violento e devastador” no terreno axiológico (idem). Deste modo, não há o absoluto, não há bússola, não há parâmetro. Tudo vale e a aplicabilidade dos valores é circunstancial.

Juntamente, e harmoniosamente, destacam-se o hedonismo e o efêmero. Inegável é a presença marcante do individualismo como característica do mundo pós-moderno, produtor de homens narcísicos. Fala-nos Lipovetsky (2007) de um *neo-narcisismo* que faz descaso quanto a coisa pública, generalizada, enquanto lida com uma personalidade em constante desequilíbrio. O indivíduo pós-moderno é “cool nas suas maneiras de ser e de

fazer, libertado da culpabilidade moral [...] no entanto, propenso à angústia e à ansiedade” (idem, p. 104). Vê-se fragmentado na sua vontade e na obediência às múltiplas ideologias; “sua lei é a coexistência pacífica dos contrários” (idem). Nos tempos atuais cabe ao indivíduo estabelecer suas próprias diretrizes de pensamento e de ação centradas num claro objetivo de *bem estar* e prazer momentâneo. Promove-se a si mesmo como autoridade máxima discernente do melhor e do pior, definidora e regente da sua escala de prioridades para desfrutar do presente ao seu bel prazer. Na dúvida por uma verdade criam-se milhares. “Na sociedade como um todo, estamos a experimentar a passagem de um pequeno número de singularidades estáveis de conhecimento e de crença a uma pluralidade flutuante e constantemente mutável de sistemas de crenças” (Hargreaves, 1998, p.63).

Lipovetsky (2007) nota uma desestabilização na estrutura das identidades. Liderado pelo consumismo, que ao mesmo tempo reduz a diferenças entre os grupos e acentua as idiossincrasias, o ideal da igualdade é bastante paradoxal no formato pós-moderno. Mas o autor reconhece uma influência destacada: “Sem dúvida, os múltiplos movimentos de reivindicação animados pelos ideais de igualdade contribuíram para a desestabilização, mas foi muito mais a profusão dos objetos e a estimulação das necessidades, os valores hedonistas e permissivos juntamente com as técnicas da contracepção, em suma o processo de personalização que permitiu esta diluição dos pontos de referência sociais, a legitimação de todos os modos de vida, a conquista da identidade pessoal, o direito do indivíduo a ser absolutamente ele próprio, o apetite da personalidade até ao seu desfecho narcísico” (idem, p. 102)

Como visto, a pós-modernidade retrata um quadro de constante incerteza e instabilidade do todo o conhecimento. Em contraste com o período moderno, agora o sujeito emerge como quem determina, idealiza e experimenta a vida, de acordo com sua própria perspectiva de satisfação pessoal. Tal ocorrência impacta profundamente as relações sociais, com destaque saliente para o seio familiar, onde o casamento de maneira geral estabelece-se e mantêm-se na medida que supra as necessidades afetivas individuais. Caso contrário, opta-se pela separação, divórcio e/ou outras

uniões, resultando em “formas pós-modernas de família” (Pourtois e Desmet, 1999, p. 29). Esta alteração é tão marcante que se já põe em causa a própria caracterização do que seria família. O anseio predominante em nossa era, diz Lipovetsky (1998, p. 35), é de “normas morais indolores, minimais e *à la carte*. A família é plebiscitada, mas com a condição de nos podermos divorciar, viver em concubinato, fazer filhos ‘por encomenda’. Da mesma maneira, desejamos dar dinheiro a favor de boas causas, mas não com muita frequência: é esse o sentido das operações caritativas mediáticas, essencialmente pontuais e circunstanciais”. Complementarmente, evidencia-se aqui uma certa utilização até mesmo das ações aparentemente “altruístas” como meios de autopromoção. Interessa em primeiro plano – talvez único – o resultado final, ainda que as motivações possam ser exclusivamente egocêntricas. O homem pós-moderno quer tornar até a sua solidariedade um meio de auto-enaltecimento, subjugando o compromisso com o outro a serviço de honrarias a si próprio.

A interferência dos meios de comunicação na pós-modernidade revela-se proeminente e mais enfática, comparativamente com o período moderno. Como aponta Hargreaves (1998, p. 50), “a informação [...] é organizada de modo diferente, processada mais rapidamente e, simultaneamente, disponibilizada e disseminada mais amplamente, com implicações imensas para os padrões de comunicação e controlo na vida econômica e organizacional”. Afirma ainda que nesta sociedade dominada pela imagem, “uma cultura visual instantânea, com o seu espetáculo e a sua superficialidade, começa a substituir o discurso moral, a reflexão aturada e o debate público rigoroso” (idem). Há uma tentativa de fundir ou, minimamente, aproximar a vida mediática com a vida do indivíduo, pautando-se sobretudo pelo ideal do individualismo e do hedonismo. Lipovetsky (1998, p. 36) acredita que “com a caridade mediática, a moral não desaparece, torna-se sentimental, *à la carte*, intermitente e, ao mesmo tempo, espetacular, melhor dito, epidérmica, última forma do consumo interativo de massa”.

É uma interiorização do indivíduo em si mesmo, conforme apontado por Gervilla (1997, p. 60): “no hay más vida que la cotidiana y todo lo extraordinario

que en ella se da, de ella procede y a ella conduce”. Hargreaves (1998, p.10) adjectiva este período pós-moderno como “rápido, comprimido, complexo e incerto”. É nas palavras de Queirós (2002, p. 176) um aumento vertiginoso da “afetividade, do sentimento e do prazer imediato”. É, pois, canalizado e encerrado – diz Lipovetsky (2007, p. 49) – no tempo que se chama hoje: “viver no presente, apenas no presente e não já em função do passado e do futuro [...] Hoje vivemos para nós próprios, sem nos preocuparmos com as nossas tradições nem com a nossa posteridade”. Não há pretensão de, nem sequer desejável é, calcular os impactos posteriores. Há que viver o hoje, pois do amanhã nada se sabe. Mas há espaço para o paradoxo das crescentes investidas no discurso ambientalista, por exemplo. Os alertas ecológicos que visam proteger a natureza parecem contradizer este individualismo. Vale lembrar que neste contexto pós-moderno existem ideologias resistentes, quer sejam modernas ou não. Entretanto, com a já instalada e massifica destruição dos ambientes naturais, há que preservar para a sustentação do próprio presente. Ilusório é conceber este problema como futuro. Suas implicações se dão agora. Portanto, é compreensível fazer parte da agenda pós-moderna, em alguma instância. Contudo, a indiferença comanda. Nas palavras de Lipovetsky (2007, p. 50), “a ameaça econômica e ecológica não conseguiu penetrar em profundidade a consciência indiferente dos nossos dias”.

O presente é marcado pela “cultura do após-dever” (Lipovetsky, 1998, p. 32), caracterizada pela intemperança, ausência de responsabilidades comunitárias, num sobrepujar dos prazeres e facilidades sobre o árduo e penoso. Não há mais qualquer constrangimento quanto a transgressão dos princípios éticos; ao contrário, por vezes parece até desejável e estimada tal violação. “Assiste-se à reconstrução dos guetos com famílias sem pai, com analfabetismo, tráfico de drogas, com violência e delinquência extremas. Para o conjunto de uma parte da população, a época pós-moralista engendra um individualismo sem regras, ‘avariado’, desestruturado, sem futuro” (idem).

Relembrando o que afirmamos no início desta discussão, há quem diga que o primado pelo “Eu” estabelece uma crise do próprio “Eu”, e reafirmamos a pertinência desta realidade. Hargreaves (1998, p. 78) sintetiza a ideia

revelando não apenas consequências na relação do “Eu” consigo mesmo, mas também da sua relação com o outro: “Se a crise social da pós-modernidade é uma crise de intuito moral e de identidade cultural, a crise paralela é uma crise do sentido de individualidade e das relações interpessoais”. Bertrand (2001, p. 21) qualifica este relativismo individualista inconsequente não apenas como uma característica, mas como um problema fundamental do homem em nossos dias: “o ser humano construiu para si uma civilização cheia de defeitos porque assenta essencialmente em ambições demasiado egoístas”.

Concluimos com a lista comparativa dos valores da pós-modernidade frente aos da modernidade, proposta por Gervilla (1997, p. 66). cremos ser capaz de conceder uma síntese elucidativa neste debate – ainda que, como o próprio autor assume, não seja conclusiva em vista da possibilidade de incrementá-la com inúmeros outros valores – e, portanto, apresentamo-la no quadro abaixo.

Valores da Pós-modernidade	Valores da Modernidade
O relativo	O absoluto
A diversidade	A unidade
O subjetivo	O objetivo
O prazer	O esforço
O “light”	O forte
O presente	passado/futuro
A secularização	A sacralização
O sentimento	A razão
A estética	A ética
O humor	A formalidade
O agnosticismo	A certeza
A casualidade	A segurança

Quadro 1 – Valores: Pós-modernos x Modernos (traduzido e adaptado de Gervilla, 1997)

2.5. Perspectivas futuras para uma sociedade do presente?

O confronto está posto. Nossa geração caminha em consonância, estranheza ou rebeldia diante do mundo como ele se apresenta hoje. E assim,

alguns se lançam na busca de propor alguns caminhos. Pourtois e Desmet (1999, p. 29) defendem que o “mundo pós-moderno” almeja um equilíbrio entre o racional e o subjetivo, sem sobrepujar um sobre o outro. Perguntamo-nos então que (ou quem) “mundo” é esse o qual se referem? O crescente individualismo não parece mostrar-se tão amigável a tal equivalência.

Vattimo (2006, p. 41) propõe que a alternativa mais sensata seja construirmos a “civilização do declínio”, colocando em planos inferiores o enaltecer dos valores para sugerir uma negociação com “as sociedades do Terceiro Mundo” – que, para o autor, são “nossos adversários” ou “uma ameaça para nós²⁵” – num dissociar do mundo em Ocidente cético e Oriente fundamentalista. Também no viés da negociação, porém numa outra perspectiva, o olhar de Appadurai (2006, p. 43) enxerga o problema não como um choque de civilizações, contudo uma “crise de nomes”, uma vez que “o mundo muçulmano não está unificado, a Al-Qaida tanto se opõe a determinados regimes árabes como aos Estados Unidos e o Corão não inclui qualquer justificação em relação a uma violência generalizada contra civis”, exemplificando apenas uma das diferenças intra-grupos presentes no planeta. Tal postulado reporta para a discussão centrada no âmbito da tão falada crise de identidade, o que nos parece um viés interessante.

Todavia, embora sejam visões distintas do fenômeno, propõe um mesmo método: um processo infundável de negociação. Nas palavras de Appadurai (2006, p. 48), “num mundo assim, temos de deixar de considerar o universal como uma garantia, para podermos construir referências em função das urgências do momento”. Surgem então diversas indagações. Qual será a base para tal negociação? O que haverá de consensual? O acordo não estabeleceria algo *universal* para as partes concordantes? A hibridação dos valores não seria uma fuga paradoxal do relativismo axiológico, ou uma versão eufemista deste? Finalmente, e ainda mais além, de quais valores estamos falando?

Dissociaremos então o mundo em vários sacos, classificando-os pela etnia, padrão socioeconômico e/ou credos religiosos, ou nossa análise passará pelo crivo dos distintos comportamentos oriundos da maneira como cada ser

²⁵ O “nós” aqui refere-se aos europeus ocidentais

humano exerce a “sua crença” ou “seus valores”? Relembramos que a conduta pode ser bem distinta dos ideais postulados na essência nominal abraçada. Em outras palavras, autodenominar-se detentor de certos valores e princípios, implica viver de maneira coerente com o discurso? Alguém que se associa a determinada ideologia, necessariamente a representa a altura de suas prerrogativas? Recordamos o que, ilustrado no plano dos valores éticos, Patrício (1993, p.155) chama de “conduta moral efetiva”, não sendo o mesmo que “ideias morais ou ideias éticas”, ou muito menos “ordem moral ou ordem ética”, mas sim o realizar prático efetivo da concepção moral e ética assumida²⁶. Não confundamos, portanto, o valor propriamente dito com a vivência que o ser humano dá a este, ou tenta dar.

Pode o medo instalado pelo terrorismo de homens-bomba dar “liberdade” a alguns, ou qualquer de nós, para a criação de uma estratégia suicida de ataque às torres bases dos valores, numa ofensiva para deitá-los abaixo, sem se lembrar que nossa vida – em sua essência – sucumbirá junto? Bem, a lógica referencial da pós-modernidade não reconhece qualquer validade neste discurso pois, para o relativismo, nem sequer existe uma base de valores. Cada um define a sua estrutura axiológica. Em prol da igualdade já não temos mais qualquer semelhança uns com os outros. O perigo é que ainda partilhamos o mesmo território, ainda convivemos, ainda – querendo ou não – temos algo em comum. “É preciso resistir a esta violência viral da mundialização, violência contra todas as singularidades através do universal, violência contra o universal através do mundial” – defende Baudrillard (2006, p. 52) – quando o relativismo massificador, equivale o que é supremo a tudo que é mais degradante, pondo por igual o que é distinto, destruindo tanto o singular quanto o universal, numa redutividade alienadora.

Queirós (2002, p. 31) – pensando contextualizadamente, enquadrando a sociedade portuguesa dentro da comunidade europeia, e esta, por sua vez, no mundo ocidental – nos diz da necessidade de uma complementaridade, que concebe o “pluralismo como valor” e o “respeito pela diversidade” como premissa, e de uma convergência, confluindo o que há de axiologicamente

²⁶ A discussão sobre a moral e a ética é ressaltada com maior detalhamento no capítulo anterior, quando abordamos sobre os *Valores Éticos*.

homogêneo entre os que aqui se inserem. Contudo, a questão em causa não é apenas ao nível da tolerância e do respeito pelo outro, mas uma questão sobre a verdade. Discursos pós-modernos resultantes na negociação e no eufemismo das diferenças descredibilizam a noção da própria realidade e utilizam-se da razão para difamá-la e rejeitá-la. Ora se não há qualquer verdade credível, tudo torna-se uma mentira, fazendo com que cada teoria, inclusive a pós-moderna, seja conseqüentemente falsa. Dizer que não há qualquer verdade, na lógica relativista, é já uma inverdade. E este é só o princípio dos paradoxos. Como disse o filósofo Antony Flew: “se fazemos uma afirmação, essa afirmação tem sentido somente se ela exclui algumas coisas” (Flew, 2010, p. 50). O relativismo, na sua mais pura forma, é essencialmente autodestruidor.

Para Pourtois e Desmet (1999, p. 46) “torna-se urgente encontrar um princípio integrador para este mundo fragmentado, este mundo que se assemelha cada vez mais a um caleidoscópio”. E mesmo Frondizi (1958, p. 20), defensor da linha subjetivista dos valores, advoga ser tarefa irrenunciável submeter-nos a um exame crítico de nossas tábuas de valores, de nossa hierarquia axiológica, pois é inevitável que nossas condutas e nossas preferências estejam sendo regidas pela estruturação dos valores que adotamos.

**3. PRAXIOLOGIA AXIOLÓGICA:
A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROFESSOR
PERANTE A CONTEMPORANEIDADE E OS VALORES**

3.1. Introdução

Diz-nos Queirós (2002, p. 56) ser praticamente consensual a concepção de que “a educação é imprescindível a toda e qualquer sociedade”. Educar e ser educado afiguram-se, portanto, como ações humanas universais. Mesquita e Rosado (2009, p. 34) reconhecem que propor uma concepção de educação, em particular na sociedade atual, significa adentrar numa “batalha ideológica e doutrinária-pedagógica no sentido lato do termo”. Transformações no ensino traduzem-se em metamorfose de valores, que incidirão sobre conceitos e práticas, ou seja, sobre a identidade de vidas humanas.

Inseridos na referida realidade estão a Educação Física (EF) e o professor. Aquela como disciplina essencialmente axiológica e este como integrante central no processo educativo. Lecionar EF, contemporaneamente, trata-se de adentrar uma atmosfera onde uma pluralidade de valores mostram-se salientes. Contudo, contemplamos inúmeros discursos apreensivos sobre a devida preparação e conscientização que os professores possuem a respeito deste quadro.

Neste capítulo final da revisão de literatura concentramo-nos nas possíveis relações entre a Educação, o contexto social e os valores. Atentamo-nos também para a identidade da EF e do Professor, esboçando algumas considerações sobre a axiologia na formação dos professores. Tentamos perceber alguns riscos, impasses e possibilidades que se impõem ao educador desta geração. O intento é que possa ser uma reflexão sobre a educação de algum modo valiosa.

3.2. A Educação

3.2.1. Educação, Modernidade e Pós-modernidade

Tornou-se habitual a afirmação de que a educação em nossos dias está em crise. Pourtois e Desmet (1999, p. 19) atestam ser uma “crise de sentido e de complexidade”. Isto porque precisa ser capaz de saciar as carências de uma sociedade assinalada “por uma exaltação da mudança, por uma perda de sentido e de certezas, por uma falta de referências” (idem). Tomando por base

Touraine (1993), então questionam se “o que se designa como crise da educação, não será antes de mais o reconhecimento dessas contradições culturais e da decomposição do sistema de valores e de normas, que a escola, a família e todos os órgãos de socialização são supostos transmitir às crianças?” (idem, p. 27). É possível aliar aqui mais uma inquietação óbvia: será este sistema de valores e normas bem compreendido e almejado? Para Gervilla (1997), a crise educativa é um produto da crise de valores vivida pelo homem, pela sociedade e pela cultura. Fenômeno este que alcançou proporções globais e generalizadas em pouquíssimo tempo. Em consonância, Queirós (2002, p. 55) diz que “provavelmente, quando atualmente ouvimos falar em ‘crise da educação’ (crise de sentido e de complexidade), não estejamos senão a querer falar em ‘crise da modernidade’, ou ‘crise da passagem da modernidade para a pós-modernidade’”.

Na era moderna, pautada pelos ideais da razão e do progresso tecnológico, a educação e a escola, conseqüentemente, absorveram estes direcionamentos e amoldaram-se no intuito da preservação e desenvolvimento dos referidos princípios. Esta postura resultou em conseqüências na vida da população. A este respeito, Pourtois e Desmet (1999, pp. 28-29) escrevem que “na realidade, o sujeito devia ser exclusivamente objeto de um conhecimento objetivo, e devia estar estritamente sujeito a leis racionais e impessoais. É de sublinhar, aqui, que a escola se inscreveu claramente (e continua ainda a inscrever-se largamente) nesta orientação positivista: aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, horários rígidos e parcelados, alinhamento dos bancos”, etc. Esta abordagem moderna, pauta pela formação da criança disciplinada, obediente aos deveres sociais e familiares, respeitadora das regras de conduta, patriota e equilibrada. As motivações para o enquadramento da lógica educacional moderna são essencialmente meritocráticas, valendo-se das premiações e punições perante as atitudes dos educandos. O objetivo é formar um bom cidadão para a sociedade independente de suas aspirações pessoais. “A personalidade individual deve ser escondida por detrás da moral do dever e todo o particularismo é condenado” (idem, p. 37).

No período pós-moderno a realidade inverte, sendo agora exaltado o individualismo e subjugada a moral, inclusive no contexto educativo. Todavia, discutir pedagogia não necessariamente implica em concentrarmo-nos apenas na escola, apesar de, a par da família, serem indiscutivelmente as entidades tradicionais e fundamentais onde acontece a formação do ser humano. Pois, há quem diga que hoje “tudo é pedagógico. Tudo toma um sentido pedagógico. A escola já não tem o monopólio da pedagogia” (Pourtois e Desmet, 1999, p. 36). Contudo, será prudente ter cautela nesta análise, no intuito de preservar o sentido e não cair na banalização do termo, uma vez que se tudo é pedagógico, ao mesmo tempo nada o é. Como observam os autores, “o paradoxo reside na concretização total de uma ideia e na sua eliminação pelo seu próprio excesso” (idem, p. 44). Mas esta é só parte da ponta do iceberg. O relativismo da pós-modernidade causa muitas outras instabilidades. Consequentemente, a escola e os educadores já os experimentam.

De acordo com Hargreaves (1998), a ênfase alargada nas ciências exatas e na tecnologia para dar uma base consolidada aos mais novos, capaz de enfrentar os desafios da instabilidade econômica, a exigência para reconstruir uma identidade patriótica e cultural do país diante da globalização, e a quase autossuficiência financeira, devido as rigorosas restrições monetárias a serviço da educação por parte dos governos, são algumas das principais mudanças e instâncias as quais os professores e o sistema educativo já estão defrontando-se. A conjuntura de fatores como nos é apresentada está “a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos [professores] a preparar as gerações do futuro nos nossos países” (idem, p. 5).

Apesar de muitos já definirem nossos dias como pós-modernos, a educação formal ou institucionalizada dá a impressão de não ter acompanhado as mudanças no mesmo ritmo. Independentemente de ser um posicionamento de conformismo ou de confronto, alguns acreditam que as instituições de ensino atualmente estão formatadas num contexto moderno. Queirós (2002, p. 58) declara que “as Escolas continuam a ser instituições modernas, assentes em estruturas inflexíveis, mas que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo, onde a diversidade a todos os níveis impera”.

Paralelamente, Hargreaves (1998, p. 4) acredita que o problema fundamental no contexto educativo face às alterações da pós-modernidade, emerge da tensão existente entre esta era pós-moderna – “mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica” – e o sistema escolar presente, tido pelo autor como “moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis”. Ou seja, há uma incompatibilidade que limita sensivelmente as respostas requeridas e necessárias. “É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino” (idem, p. 27). Complementarmente, o autor argumenta que, quanto a sua organização, as escolas hoje são essencialmente instituições modernas: “caracteristicamente imensas em tamanho, balcanizadas numa confusão de *cubículos* burocráticos conhecidos como departamentos disciplinares e articuladas precariamente por esse labirinto geométrico conhecido pelo nome de calendário ou horário escolar” (idem, p. 31). Com a pretensão de formar jovens competitivos no mercado, as escolas perseguem tal propósito ao preço de “impessoalidade e de alienação para os seus alunos e de inflexibilidade burocrática e ausência de capacidade de resposta à mudança por parte do seu pessoal docente” (idem, p. 32).

Enxergamos semelhante preocupação em Pourtois e Desmet (1999, p. 37) quando alertam que “a escola continua a encerrar-se no limite restrito de uma aquisição de saberes fragmentados; a noção de disciplina é sempre perfeitamente respeitada [...] Ela interessa-se pouco pelo mundo em que a criança e sua família estão inseridas [...] resulta uma focalização acrescida sobre as matérias de ensino, a tecnologia da aprendizagem ou da avaliação, em suma, sobre uma dimensão instrumental da formação”. Em concordância, Hargreaves (1998) ressalta que tais disposições e modelos possivelmente já tiveram sua validade encerrada, sendo insuficientes para abarcar as complexidades de um mundo que se distancia cada vez mais dos pressupostos da era moderna. Tani (2007, p. 279) denuncia que a escola contemporânea está praticamente diluindo “toda a sua energia, disponibilidade, motivação e

inteligência às questões do entorno (merenda, violência, problemas familiares do aluno, etc.) e não para os quais foi originalmente criada”, clamando por um retorno às bases. Prima-se, porém, reconhecê-las de alguma maneira antes de retomá-las.

A escola exposta pelos autores anteriormente referidos afigura-se como espelho da sociedade. Pretende ser o reflexo do ambiente onde se circunscreve. Fala-nos Queirós (2002, p. 54) que “em estreita relação com o sistema sócio-político vigente, a Escola caminha na procura de formar o tipo de homem ideal para cada época”. Tanto na modernidade, quanto na pós-modernidade parece haver uma tendência, por parte da escola, conformista, congruente, acoplada ao contexto cultural e às exigências da sociedade em voga. A escola é assim “instituição em mudança acompanhando e repercutindo os movimentos de transformações globais. [...] instância de mudança, enquanto lugar de produção, transmissão e operacionalização do conhecimento, e por isso, simultaneamente ativa e passiva no que diz respeito ao desenvolvimento e mudanças sociais” (idem, p. 55). Nesta mutabilidade dos tempos poderíamos nos perguntar ondes estarão os limites da *passividade* e da *atividade* da escola, ou mais propriamente, dos educadores? A escola educa a sociedade ou é “ensinada” por esta a compreender o que deve ou não ensinar? E sobre a necessidade da educação ser crítica culturalmente, como fala Gervilla (1997)? Nas palavras de Queirós (2002, p. 57) “a educação tem por finalidade favorecer o trânsito do indivíduo à pessoa, enquadrando-a na sociedade da qual faz parte”. A afirmação pode dar margem para uma dupla interpretação, sobretudo no que diz respeito à palavra “enquadrando”. É preciso perceber a distinção entre formar um indivíduo crítico e autônomo diante da sociedade em que vive, de um outro formatado aos moldes aceitáveis e desejáveis de sua cultura. Ser capaz de discernir, avaliar e intervir sobre a dinâmica social, política, axiológica e econômica na qual se está inserido é fundamentalmente distinto de ser preparado para se adequar à lógica vigente. Infelizmente, a escola pode tomar inconscientemente, ou pior, propositadamente, este último como sua genuína finalidade. A maneira como os educadores, incluindo obviamente os professores, posicionam-se face a este impasse, em particular para si mesmos,

será determinante. Pois, como diz Garcia (2007, p. 4) “são as pessoas, somos nós, que transmitem carácter às instituições”.

A este propósito, Tani (2007, p. 286) afirma que a escola foi “criada especificamente para promover a disseminação cultural”. Podemos associar uma indagação: será toda e qualquer produção cultural? Em nossos dias, entronizou-se a cultura de tal modo, que toda prática cultural parece justificar-se. Não há qualquer filtro nesta disseminação. Basta ser uma prática tradicional, um costume folclórico, uma manifestação transmitida de geração para geração, um fenómeno de *massa*, e assim por diante, para ser ovacionado positivamente; no mínimo, para o grupo com o qual se identifica. Qualquer atrocidade permanece então isenta de culpabilidade e responsabilidades, desde que seja culturalmente preservada e aceite? Mas onde foi parar a tão aclamada reflexividade? Conceber um juízo de valor sobre uma prática cultural e ter um olhar crítico sobre ele, não implica em oprimir as pessoas a abandoná-lo ou se apropriar do mesmo. Condicionar o pensamento a aceitar tudo como indiscutivelmente bom, simplesmente por ser cultural, é que configura-se como um claro ataque à liberdade. É oprimir o sujeito, na sua subjetividade, de inferir a partir de um referencial se categoriza como bom ou mau aquilo que contempla. Observou Zacharias (2003, p. 22) que “quando alguém lhe diz: 'Você tem de ser aberto para tudo', na verdade quer dizer: 'Você tem que ser aberto para tudo o que eu sou aberto e concordar com tudo o que eu concordo’”.

Entretanto, receio que a escola perca por completo esta noção e nivele toda e qualquer prática ou ideologia cultural como boa, verdadeira e justa. Se as instituições de ensino correm atrás da onda cultural vão servir apenas para suprir seus apetites. Já sobressaem algumas consequências dessa entrega escolar aos caprichos culturais pós-modernos. Nas palavras de Lipovetsky (2007, pp. 37-38), a escola da pedagogia pós-moderna é o local “onde os jovens vegetam sem grande interesse. Portanto, torna-se necessário inovar a todo o custo: sempre mais liberalismo, participação, investigação pedagógica, e o escândalo está nisso mesmo, porque, quanto mais a escola se põe a ouvir os alunos, mais estes desabitam sem ruído nem convulsões esse lugar vazio”. Os

subprodutos desta convenção contemporânea estão, ainda na opinião do autor, escancarados no ensino, mais que em qualquer outra esfera da vida. Afinal de contas, não há qualquer dúvida sobre o nascimento de uma crise educativa contemporânea, oriunda de um atropelado ajuntamento do relativismo com o individualismo, que tomaram a pós-modernidade como sobrenome da “família”.

Gervilla (1997) encerra sua obra realizando uma apreciação da educação em função dos três núcleos axiológicos que ele próprio identifica como fundamentos da pós-modernidade. Como já nos referimos no capítulo anterior, o relativismo nomeia o primeiro núcleo fundamental e, portanto, impõe-se educar no relativismo ou para o relativismo. Sucintamente, o autor revela que a divinização da razão e a idolatria do saber científico trouxeram frustração e descrédito, instigando a mente pós-moderna a por em causa toda a racionalidade, absolutividade e verdade. Logo, a chamada educação pós-moderna se apoiará no subjetivismo e se “guiará” pelo viés da desorientação e do ceticismo. Diante disto, não podemos tirar outra conclusão: uma teoria pedagógica pautada nestes parâmetros decreta sua própria falência e inutilidade. Está fadada ao fracasso; suicida-se. Zacharias (2003, p. 18) esclarece a grande incoerência do relativismo ao dizer que “não é proveitoso colocar um halo sobre a noção de tolerância, como se tudo pudesse ser igualmente verdadeiro. Considerar todas as crenças como igualmente verdadeiras é tolice, por uma simples razão: negar esta afirmação também teria de ser verdade”. Uma educação que nega fundamentos – que repudia a verdade – não pode ter qualquer fundamento e ensina seus alunos a considerarem, *a priori*, tudo o que promove como débil, lixo cognitivo e social, sendo provavelmente de nenhum proveito. Gervilla (1997, p. 169), a respeito da solidez de uma genuína educação para todos, escreve que “cuanto menor es la fuerza de la verdad, mayor será su violencia impositiva”. Portanto, uma educação pós-moderna é, em si mesma, espúria; uma falácia, um engodo. Nega a verdade absoluta e quer impor-se como tal. É necessário salientar também que a tolerância, a flexibilidade e o diálogo não carecem minimamente dos pressupostos “subjetivos” pós-modernos para se legitimarem. Orientam-se suficientemente no verdadeiro princípio de que os homens precisam ser

educados livremente para guiar suas vidas direcionados para o alto (e não para o “auto”) reconhecendo o outro como um ponto de equilíbrio; pressuposto este nada recente e muito menos pós-moderno.

Em vista do relativismo ser praticamente a estrutura onde se acomoda o efêmero e o narcisismo, torna-se imprescindível reconhecer e desnudar suas incoerências ditatoriais. Que sejam todos livres para mergulhar suas vidas, se assim escolherem, no relativismo, mas que não seja obrigatória a todos a absurda, ilógica e opressiva imposição para aceitá-lo como norma boa e suprema, baseando-se na inexistência da verdade. Que pretensas “teorias pedagógicas” não ousem enclausurar os homens do acesso à Verdade, que ninguém os impeça de conhecê-la, para que, por ela própria, possam ser eles plenamente livres.

O segundo núcleo apontado por Gervilla (1997) relaciona-se ao tempo, impondo-se educar no presente ou para o presente. Resumidamente, vê-se uma fuga dos desgostos do passado e das preocupações com o futuro, para centralizar a vida nas implicações circunstanciais do agora. Logo, a educação pós-moderna quer, atropeladamente, engajar-se em qualquer intento – afinal de contas, tudo é circunstancial, relativo e individual – a realizar-se no momento presente. Possivelmente, aqui encontramos as mais claras evidências da insanidade residente na tentativa de fazer convergir os propósitos da educação e da pós-modernidade. Sem história não há justificção para a frustração em relação a qualquer teoria ou prática passada, pois é historicamente que estas se dão a conhecer. Se não há passado nem futuro, pra quê matemática, português, geografia, educação física e, obviamente, história? Se qualquer educação visa um amadurecimento do indivíduo, labor este que não se faz em um segundo, por que, como e para quê “formar” uma pessoa para o presente? Gervilla (1997) revela que esta postura constitui-se em reduzir-nos ao nível dos animais e abdicarmos de nossa humanidade, por renunciar a capacidade de planificação. Cremos que ao homem foi concedido o privilégio de sonhar, de almejar, de se propor a um intento, baseando-se no que já foi construído e o que está por fazer, entre o que era e o que há de vir, entre o que somos e o que seremos. Além disso, a

educação pós-moderna negando o passado e o futuro, abre mão de ter qualquer identidade. Não sabe de onde veio, o que está fazendo, nem pra onde vai. Por conseguinte, não possui autoridade para formar identidades a quem quer que seja. Daí advém a contemporânea pluralidade de “signos de identificação” (Gervilla, 1977, p. 172) frívolos, efêmeros e fúteis tomados, sobretudo, pelos mais jovens. Na correria da moda e do consumismo, as “personalidades” são compradas, vendidas e trocadas a todo tempo e irrefletidamente. A inconsequente educação pós-moderna, reduzida ao presente, conduz ao prazer a qualquer custo, justificando e apoiando, por exemplo, uma permissividade quanto as drogas, a devassidão, a violência, o impudico, a discriminação, a desonestidade e por aí vai. Poderiam perfeitamente serem estas algumas das disciplinas a comporem um currículo pós-moderno.

Renegando a história, a educação pós-moderna banha-se num poço de ingratidão contra todos os homens, anteriores a essa geração, que lutaram bravamente e pagaram um alto preço – alguns com a própria vida – para que ela tivesse a oportunidade de defender livremente seus vazios e despropositados ideais. Esta mesquinhez da educação pós-moderna faz pouco caso de milhares e milhares de vidas humanas sacrificadas nas inquisições, nas guerras mundiais e nos campos de extermínio de povos e nações, configurando-se no mínimo como perigosa, danosa, ameaçadora. Negar a história e suas implicações é renunciar à própria vida, uma vez que, o *hoje* é o que é em resultado do que aconteceu (ou deixou de acontecer) *ontem*. É a inegável negação da origem. Filosoficamente, podemos até concluir que este fenômeno trata-se, essencialmente, de uma eliminação da vida e de tudo o que a engloba, partindo do pressuposto que o presente nem sequer existe, pois já passou. O agora já foi. A ação de ler esta frase jaz imediatamente no passado. Existem, assim, apenas passado e futuro. O presente é uma ilusão. No máximo temos o hoje, que nada mais é que um passado e um futuro recentes.

Termina Gervilla (1997) com o terceiro núcleo fundamental, o qual denomina de individualismo hedonista e narcisista. Em síntese, e paralelamente aos outros núcleos, o foco no subjetivo e no prazer surge da

descrença num referencial exterior, culminando a fé em si mesmo e nas suas preferências particulares como derradeira, aceitável e desejável alternativa. Ancora-se em si mesmo. A educação pós-moderna, assim, promete ser toda sentimental e nada racional, fomentando uma busca autocentrada da felicidade. É preciso destacar que, na visão de Lipovetsky (2007, p. 73), este sentimentalismo e aparente valorização da afetividade configura-se como propaganda enganosa – e não passa disso – sendo, pelo contrário, a sua própria morte: “torna-se incômodo exhibir os próprios afetos, declarar ardentemente o fogo íntimo, chorar [...] Tal como a morte, a sentimentalidade tornou-se embaraçosa; é preciso ser-se digno em matéria de afeto, quer dizer: discreto”. Uma educação pós-moderna tratará de preparar uma geração da imagem, hipócrita, falsificada, e jamais um povo livre, autêntico e honesto. O ensino pós-moderno precisa moldar pessoas tão superficiais, que acabem por realmente acreditar que fazem o que querem; que controlam seu próprio destino, ou melhor, seu presente.

Como se processa um aprendizado, à parte da dedicação, da diligência, do esforço ou, minimamente, de uma busca, de um movimento em prol de? Entretanto, a educação pós-moderna educa apenas para o prazer, para o contentamento, para a inverdade de que a vida boa – e a própria felicidade – exime-se de lágrimas e desafios, resumindo-se apenas em sorrisos e gargalhadas das imbecilidades que uma existência vegetativa pode prover. Indubitavelmente, cremos que a alegria é fundamental para a vida humana, e que está intimamente ligada ao próprio sentido da existência. Mas reduzir-se a um humor patético e insano, sustado por vícios e embriagues de si mesmo não se revela como um digno reflexo da felicidade, mas como uma violência contra si mesmo. Cabe aqui o questionamento de Gervilla (1997) se o prazer desmedido não resultará em autodestruição. O equilíbrio necessário ao ser humano mostra-se estranho à educação pós-moderna. Lipovetsky (2007, p. 158) escreve que “quando os ritos, costumes e tradições agonizam, quando tudo flutua num espaço paródico, aumentam a obsessão e as práticas narcísicas, as únicas a serem investidas de uma dignidade cerimonial”. Contudo, o autor enfatiza ser o narcisismo diretamente proporcional a

indiferença, o que consequentemente trará novamente a já referida supressão da afetividade. A educação pós-moderna, assim, prepara um mundo de possibilidades multifacetadas, catapultando as volições do sujeito ao ápice da primazia, de maneira a preparar um caminho que o levará a ser um exímio egoísta e indiferente, todavia, ainda e cada vez mais vazio e carente de afetos. Metaforicamente é uma educação que cultiva *homens de elevador*: tão próximos uns dos outros e ao mesmo tempo tão distantes. Circunstancialmente rápido, desconfortável, sem qualquer intimidade, mas apenas fisicamente próximo, levado à ansiedade por chegar logo ao piso de destino, sem ter aplacado o anseio por afeto. Ainda nas palavras de Lipovetsky (2007, pp. 73-74), deparamo-nos com a angústia do homem que possui a vida confinada num espelho, do vazio cidadão padronizado que a educação pós-moderna pretende formar: “Por que não posso amar e vibrar? Desolação de Narciso, demasiado bem programado na sua absorção em si próprio para poder ser afetado pelo Outro, para sair de si – e, no entanto, insuficientemente programado, pois que deseja ainda um mundo relacional afetivo”. E os complicadores multiplicam-se, pois o *homem do elevador* – respaldado pela sua “soberana” subjetividade – pode simplesmente decidir explodir o elevador com tudo e com todos. Mas na escola pós-moderna ensina-se que não há nem bem, nem mal, nem verdade, nem mentira, nem certo, nem errado. É assim que ela pretende preparar os filhos desta era. Apenas a ideia de conceber uma educação, uma pedagogia referenciada aos objetivos da pós-modernidade é assustadora e escandalosa.

O nascimento de determinados valores gera necessariamente “la muerte de otros”, diz Gervilla (1997, p. 167). Ou pelo menos tenta; isso não há dúvida. Poderá esta indiferença pós-moderna, disfarçada de igualdade, contaminar também os que se assumem como educadores? Que espécie de respeito pelo outro, pela educação e por si próprio possui aquele que, não apenas é conivente mas, conduz o indivíduo a afogar-se em si mesmo diante dos fins já evidentes? Resta-nos saber, educadores, a posição que assumimos axiologicamente diante disto. E com este fechamento introduz-se a próxima parte.

3.2.2. A Educação e a Axiologia

A pergunta de Pourtois e Desmet (1999, p. 61), apesar de estar conjugada no presente, soa em tom de recordação e ecoa como um alerta futuro: “Será que educo bem a(s) minha(s) criança(s)?”. Contemplamos nesta indagação a aliança entre educação (“educar”) e valores (“bem”) num caráter profundamente pessoal. Qualificar honestamente minha ação educativa é navegar num rio que desemboca invariavelmente no oceano dos valores. A educação “não é compreensível, nem realizável, fora do universo axiológico. A educação é, intrinsecamente uma relação com os valores” (Patrício, 1993, p. 13). Logo, na sugerida autoavaliação, o “sim”, o “não”, o “talvez”, o “mais ou menos”, o “não sei”, serão apenas o começo de uma necessária análise que colocará à mostra o que valorizo e desvalorizo no meu ato educativo. É *bem* para mim ou para a criança? É para os dois? E para um terceiro, será *bem* também? Por que é ou não é? Não estamos falando do processo multifatorial que incide sobre a “instabilidade do contexto da aula” de que fala Grillo (2002, p. 214). Estamos falando sobre a Ética e a Moral, afinal este termo “bem” parece ainda referir-se a esta ordem de valores. Mas, como temos visto, há quem diga que são várias éticas; que cada um tem a sua.

É inegável notarmos a inaplicabilidade de fórmulas prontas e receitas no ensino. A imprevisibilidade é assídua às aulas. Todavia, o que dizer de princípios basilares que norteiam não só a educação como a vida? Assim, cabe outra pergunta de Pourtois e Desmet (1999, p. 180): “Que valores reter e propor à criança que possam conduzi-la a esse ‘melhor’?”. A questão evidencia que a busca pela perfeição, pelo desenvolvimento, pelo aprimoramento é inerente a qualquer ofensiva pedagógica e sempre será almejada. As divergências ideológicas portanto residem no conteúdo que define o alcance deste processo ascendente, todavia jamais negam o anseio pelo mesmo. “El problema educativo, es, por tanto, un problema axiológico” (Gervilla, 1997, p. 163). Ao postular que “o sentido da vida humana reside, precisamente, na realização dos valores”, Hessen (1980, p. 22) defende que a consumação e plenitude da existência humana dependem essencialmente da concepção que temos a respeito dos valores. Isso implica numa vida falha e desprovida do seu

verdadeiro e justo sentido, para aqueles que ignoram ou possuem uma perspectiva equivocada dos valores. Em contraponto, uma vida plena de significado, e com melhor capacidade de tomada de decisão acertada, é a realidade de seres humanos conhecedores dos verdadeiros valores, em particular, os do bem. É preciso salientar a complexidade em responder o questionamento levantado no início. O filósofo aqui concede uma abordagem abrangente, referida particularmente a uma classe ou ordem de valores, todavia ainda configura-se desafio constante ter clareza sobre quais valores promover e todas as variáveis influenciadoras nesta análise

Toda e qualquer educação, segundo Gervilla (1997, p. 156) “es un proceso personal al hombre, a harcerlo más valioso y más feliz”. Reflitamos por um momento nas implicações desta afirmação. Se é processo, há um desenvolvimento sistemático, um modo de fazer, uma didática. Há movimento. Quem educa não assiste, intervém. Educação é ação. E Patrício (1993) defende que esta verdade nunca pode ser esquecida. Se é pessoal, altera, molda, reformula o sujeito. Compreende-o subjetivamente nas suas inquietações, anseios, medos, fraquezas e potencialidades. Quem educa, educa alguém e não alguma coisa. Quem educa vê muito além do que um número na lista da turma. Nas palavras de Queirós (2002, p. 65) “a Escola tem de facto de estar preparada para perceber os alunos que acolhe, para os perceber e entender as suas culturas, integrando-as, articulando os novos saberes com os conhecimentos clássicos, de modo a que se estabeleça uma ponte constante entre os jovens e a Escola. Caso contrário, correremos o risco de a Escola e os seus conhecimentos, de nada servirem, e nada significarem para quem os vai ‘consumir’”. Entretanto, falta o predicado do processo, enunciado por Gervilla (1997), que não morre, nem se reduz na subjetividade. Possui o propósito de torná-lo *mais* valioso e *mais* feliz. Quem educa tem um alvo profundamente axiológico focalizado nos valores superiores. Essencialmente, é assim e apenas assim que as transformações ocorrem, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino. De acordo com Grillo (2002) a mudança só acontece em virtude da insatisfação com as concepções prévias. Os educandos – que somos todos nós seres humanos – apropriar-se-ão

daquilo que se revela melhor, superior ou mais satisfatório em relação ao anterior que já conhecem e não satisfaz. Ao mesmo tempo, se julgo que as novas opções são insatisfatórias, de que me valerão tais alternativas? Serão conseqüentemente rejeitadas. De nada, ou quase nada, servem. Portanto, independentemente da hierarquia adotada, quem educa exercerá um vigoroso empenho para estabelecer a estrutura axiológica – seja ela subjetivista ou objetivista – que considera ser a mais adequada aos que se encontram sob sua liderança. Complementarmente, como diz Hargreaves (1998, p. 21), “toda mudança implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás” sendo que as nossas escolhas serão tomadas também a partir “da coragem de nossas convicções e da orientação dos nossos valores” (idem).

Em virtude desta realidade, para compreender o homem é necessário entender sua concepção e vivência dos valores, pois são o alicerce do seu carácter e conduta na vida. Tal postura requer uma autoanálise axiológica pormenorizada como premissa, habilitando-nos a enxergar melhor o outro passando antes por nós mesmos. Assim, as questões axiológicas ocupam do topo de prioridades, quando a pretensão é ampliar nosso entendimento sobre a humanidade e concorrer para sua educação (Hessen, 1980).

Apesar de defenderem a inexistência de um valor absoluto, Pourtois e Desmet (1999, p. 188) esclareceram que não pretendem afirmar que “nada é verdadeiro”; preferem dizer que “nada é certo”. Tal posição assenta numa perspectiva de busca pela verdade sem nunca ter-se a certeza de a encontrar, “à custa da angústia e da dúvida” (idem). Para os autores, “se a verdade não pode ser objetivamente absoluta, pode, pelo menos, manter-se subjetivamente absoluta, enquanto seja o que o sujeito quiser de forma absoluta” (idem). Conseqüentemente, o referido postulado remete a uma educação centrada na subjetividade da pessoa, estimulando-a a refletir sobre a validade da sua verdade, embora não seja possível descobri-la objetivamente. Pergunto, pois, quem tem o direito de decretar como verdade absoluta a impossibilidade do acesso e descoberta da verdade absoluta? Ao elaboramos modelos para nos compreender (Bento, 2002) estamos a procura de algo que se possa chamar verdade. Há uma necessidade de autorreconhecimento e/ou autodescoberta e

não queremos farsas, imagens dúbias ou falsificações. Curioso é que Pourtois e Desmet (1999, p.190) afirmam, duas páginas à frente: “uma vasta investigação das práticas neste domínio [verdade] parece-nos importante e urgente”.

Hessen (1980, p. 23) afirma a existência de uma consciência intuitiva axiológica no homem, um “patrimônio de valores e de normas que possui gravadas no seu coração”, possibilitando-o viver num elevado nível axiológico, mesmo que não possua profundo conhecimento teórico sobre os valores. Consequentemente, o acesso aos valores e sua hierarquia instintiva é atributo de todo e qualquer ser humano, a despeito de sua condição educacional, cultural, étnica, etc. Em nossas relações humanas reconhecemos muitos aspectos distintivos entre nós, contudo também muitos outros semelhantes, inclusive no âmbito axiológico. Contudo, amadurecer axiologicamente, seria consideravelmente positivo e desejável para solidificar a experiência do homem e estabilizá-lo face às dubiedades advindas no confronto com uma pluralidade de escalas dos valores. E completa o autor que “a Teoria dos valores dará pois à consciência do homem, em qualquer caso, uma clareza maior, tornando-a mais firme e mais rica” (idem).

A Teoria dos Valores, ou Filosofia dos Valores, é compreendida na relação com a Pedagogia no que Patrício (1993, p. 46) chama de Axiologia Educacional; uma “Axiologia concreta, aplicada”. Não se trata, contudo, reforça o autor, de ser mais uma aplicação da axiologia de forma restrita ou pontual. Antes, refere-se “a própria Axiologia Fundamental aplicada à totalidade do humano” (idem). Através desta abordagem, surge então mais uma ordem entre os problemas fundamentais da axiologia geral. Ao par da ontologia, da gnoseologia, da antropologia e da teologia dos valores, acrescenta-se a praxiologia dos valores. Para o autor, sendo a vida axiológica essencialmente prática, e a educação um aperfeiçoamento desta, a praxiologia dos valores tratará de estudar a prática axiológica tendo a educação como peça fundamental no processo.

Resumidamente, “a Axiologia está presente na Pedagogia e os valores estão presentes na educação. Essa presença da Axiologia na Pedagogia é

aquilo a que chamamos a Axiologia Educacional” (Patrício, 1993, pp. 63-64). E já que pretende dar-se ao trabalho de “aperfeiçoar”, esta disciplina do valor possui alguns problemas que se revelam fundamentais para o professor, em particular na atualidade.

Nesta era de tantos rumos e poucas chegadas, Brás (2005) chama a atenção a dois problemas emergentes. O primeiro de tornar a pessoa em um objecto mecânico, uma máquina, de onde se extrai o máximo possível até não ser mais utilizável. O risco de termos o corpo incorporado à lógica do capital, como produto de mercado necessário ao processo e valorado pela sua capacidade comercial, e não pelo que se é propriamente. E em segunda ocorrência, o problema do hedonismo e o individualismo serem catapultados a uma dimensão absurda. Emerge-se uma obsessão por si próprio, num vício que empurra a pessoa a se afogar no egoísmo em sua mais plena forma. As relações de ida e vinda com o outro parecem estar quase ao nível da des-obrigatoriedade e “a subordinação individual aos constrangimentos sociais é substituída pela singularidade subjectiva, apagando a autoridade e exaltando a auto sedução”. Sumariamente, “a fragmentação resultante da implosão da ética dos imperativos, deixa cada um entregue a si próprio a ruminar num hedonismo exacerbado” (idem, p. 65). É uma simples e abrangente descrição das trilhas e rumos pós-modernos. E porque a racionalidade não é suficiente para saber viver, já que precisamos de uma escola de virtudes (Monteiro e Garcia, 2009b), atentemo-nos, sucintamente, para o que Patrício (1993) designou como os doze principais problemas da axiologia educacional.

O primeiro problema é *da sua existência, legitimidade e estatuto*. Para além da história, o princípio sustentador da axiologia educacional, para Patrício (1993), faz-se num paralelo com Hartmann, numa axiologia objetivista, na qual os valores são antes e independentemente do homem e, finalmente, aplicada à educação. O segundo problema é da *determinação do seu objeto*, que seria, segundo o autor, “a investigação das condições de inserção dos valores no educando por meio do processo educativo” (idem, p. 64). O terceiro problema é o *metodológico*. Nomeado pelo autor de método hermenêutico, configura-se numa dialética plena entre os métodos empírico (sintético), reflexivo (analítico)

e performativo (poiético). O quarto problema é da *transcendentalidade da Axiologia Educacional*, que procede do problema anterior do método. A hermenêutica axiológica transcende o saber e o fazer educacionais. O quinto problema é dos *três planos da Axiologia Educacional* como disciplina filosófica antropológica que são “a) o da consideração teórica pura dos valores; b) o da consideração prática pura dos valores; c) o plano da incarnação dos valores no ato educativo” (idem, p. 65). O sexto problema é uma pergunta já ressaltada algumas linhas atrás: *que valores promover?* Para Patrício (1993) há grande dificuldade em obter uma resposta satisfatória para esta pergunta. O sétimo problema relaciona-se intimamente com o anterior e também é uma pergunta: *qual hierarquia de valores promover?* Isto significa que o valor, além de ser valor, tem valor. E, necessariamente, alguns valores terão mais valor que outros. Neste ponto, salienta que “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” (idem, p. 66), e o educador realizará inevitavelmente escolhas a este respeito. O oitavo problema é outra pergunta: *como aplicar a hierarquia de valores adotada?* O professor aqui é posto em posição decisiva, impondo-lhe assumir uma postura axiológica fundamentada, intencional e consciente, onde neutralidade ou omissão axiológicas não se constituem como opções. Os próximos dois problemas resumem-se numa questão: *como estruturar a instituição escolar* (nono problema) e *o sistema educativo* (décimo problema) *para a promoção da estrutura hierárquica de valores adotada?* A complexidade dos poderes influenciadores próprios da escola, e/ou externos a ela, irá ter um peso significativo na determinação desta hierarquia axiológica. O décimo primeiro problema é mais uma pergunta: *como recrutar e formar educadores?* Este é um problema crucial para Patrício (1993), e focaliza na escolha vocacional ideal para cada pessoa, promovendo o respeito e cuidado pela realização profissional de cada ser humano e culminando num maior e melhor rendimento social. No que se refere especificamente a posição de ser professor, escreve: “o objeto do trabalho profissional do educador vai ser o próprio ser humano. Portanto, em nenhuma profissão se deve ser tão cuidadoso na escolha dos profissionais como na

profissão docente” (idem, p. 68). O décimo segundo e derradeiro problema é *do relativismo e ceticismo axiológicos*. Para o autor “não se educa sem convicção axiológica. No fundo, o relativista e o cético axiológicos caem na conhecida contradição dos relativistas e céticos de todos os tempos: tudo é relativo exceto a sua própria opinião” (idem, p. 69). Reafirma que o reino dos valores, em relação ao homem, é transcendente, independente e de validade absoluta, confrontando o educador com “a tremenda tensão do absoluto e do relativo, do eterno e do temporal, do imutável e do fugaz configurada neste derradeiro problema” (idem, p. 69).

Direcionamo-nos para a crescente intensificação destes problemas. Gervilla (1997, p. 156) alerta que a “Escola Paralela” – constituída pelas experiências vividas pelo indivíduo e as impressões retiradas de todos os seus agentes influenciadores ao longo da vida – possui atualmente maior impacto sobre os mesmos que a educação formal, e encontra-se “vigorosamente” impregnada pelos ditames pós-modernos, consequentemente relativistas e céticos. Como já discutimos, não apenas a educação informal, todavia também teóricos da educação formal harmonizam-se e promovem a estrutura axiológica da pós-modernidade. “Entre o que ensina e o que aprende pode hoje interpor-se um abismo axiológico (quase) infranqueável. O ato educativo pressupõe, todavia, a ponte sobre o abismo: o diálogo lógico, prático e axiológico efetivo” (Patrício, 1993, p. 26). Educadores possuem a opção de lançarem-se neste abismo, de reivindicarem uma demolição da ponte; ou podem simplesmente seguir outros rumos. Entretanto, é possível também atravessá-la, firmar seus alicerces, convidar os alunos para uma travessia. Bem, talvez nem todos sejam suficientemente livres para arriscarem-se nas alternativas que se dignifiquem como as mais valiosas.

3.3. A Educação Física

3.3.1. Crise de identidade ou crise de valores?

Numa sociedade da aparência, é inevitável reconhecermos que contemplamos hoje uma Educação Física (EF) com uma imagem bastante

negativa. Os olhares que recebe, daqueles que ocupam as mais diversas funções na educação escolar, são geralmente desconfiados e desacreditados. Tani e Manoel (2004, p. 122) notam que a aula de EF, na interpretação destes profissionais da educação, mais parece “um grande recreio, sem conteúdo e método de ensino sistematizados”. Ainda antes de lecionar, o graduando em EF já se depara com ironias, chacotas e ridicularizações a respeito de seu curso e profissão, como se não passassem de brincadeira de criança, ou uma desculpa para preguiçosos nada dispostos ao trabalho duro das “profissões sérias”. Todavia, é imperioso reconhecer que não se trata simplesmente de preconceitos. É possível que, em larga escala, o contributo que a EF venha oferecendo à formação das pessoas realmente não pareça justificar um estatuto digno. As dúvidas a respeito de sua credibilidade na escola tornaram-se um fenômeno mundial (Graça, 2004; Toriola et al., 2010). Partindo do pressuposto que uma profunda análise da identidade e da estrutura da EF são fundamentais para qualquer consideração a respeito da mesma (Tani e Manoel, 2004), e associando isto à generalizada instabilidade contemporânea, voltemo-nos para tais inquietações.

A democrática e pós-moderna crise de identidade atinge também a EF. As respostas para questões que a esta se referem – tais como: é atividade ou disciplina curricular? Ensina atividade ou conhecimento a respeito da atividade? O que evidencia que uma criança foi bem sucedida, ou simplesmente que teve EF na escola? – revelam-se confusas, dispersas e nebulosas. É da indefinição de sua identidade que provém a confusão na estipulação de seu propósito educativo, ou seja, saber para que serve e qual é a sua funcionalidade na escola, conforme vemos em Tani (2007). Buscando uma saída para este impasse, o autor fala da necessidade de três esclarecimentos prévios. O primeiro é distinguir educação no sentido lato e educação escolarizada. Aquela compete ser uma realização de toda a sociedade, enquanto esta é responsabilidade da instituição de ensino. A escola é nada mais que uma peça da engrenagem, sendo assim incapaz de abarcar todos os problemas da humanidade. Se os outros elementos do processo (sociedade) eximirem-se do seu papel ativo na educação no seu sentido lato, a

escola terá ainda maior dificuldade em dar conta de sua parcela. A compreensão a este respeito influenciará essencialmente a identidade da educação, da escola e conseqüentemente da EF. Em segundo lugar, e mais especificamente, trata-se de uma outra distinção de termos, por vezes, tidos como sinônimos: atividade física e EF. Apesar da atividade física estar presente na EF, nem toda atividade física é EF. Tarefas triviais como jardinagem, passear com o cão, tomar banho, trocar uma lâmpada, comer e tantas outras do gênero quanto possa imaginar são todas atividades físicas. O autor relembra que a mesma sociedade que possui essa visão similar entre os termos, frequentou a escola e, portanto, cabe-nos refletir que tipo de aulas de EF tiveram. Para a atividade física ser EF são requeridas, pelo menos, duas condicionantes: oportunizar o acesso à cultura do movimento humano, reportando-se diretamente às suas grandes categorias – nomeadamente o desporto, a ginástica, o jogo, a luta, a dança e o exercício – e possuir intencionalidade pedagógica. Portanto, a prática da atividade física é o meio pelo qual a EF promove intencionalmente a aquisição de saberes e valores intrínsecos ao seu conteúdo de ensino, como também à própria vida humana. O terceiro, e último ponto básico a esclarecer, diz respeito a identificação da área de conhecimento que fornece a matéria a ser ensinada pela EF. O autor conclui serem os mencionados grandes grupos ou categorias da cultura do movimento humano, sistematicamente organizados e problematizados visando um propósito fundamentalmente pedagógico; diríamos: axiológico.

A falta de clareza a respeito destas questões provocará diversos tipos de impasses na determinação da identidade da EF. Tani e Manoel (2004) citam alguns exemplos ilustrativos. Se não há distinção entre atividade física e conhecimento sistematizado, qual a diferença entre se praticar capoeira dentro ou fora da escola? Um outro problema seria justificar as práticas, principalmente, desportivas na escola como alternativa ao crescente sedentarismo das crianças (causados por escassez de tempo livre, de espaços desportivos públicos, apego a jogos eletrônicos, etc.), tornando-se a educação nada mais que um oferecimento de prática, ao invés de transmissão de conhecimentos através da prática. Daí provém *atestados* liberando alunos das

aulas que, por exemplo, sejam ativos em clubes desportivos ou frequentem ginásios e academias regularmente. As aulas de EF, afirmam os autores, não servirão para melhorar o condicionamento físico ou a habilidade motora dos alunos. Na verdade, ela é incapaz de fazê-la em virtude das condicionantes limitadoras na qual se encontra atualmente. Ao invés disso, forneceriam conhecimento, teórico e prático, a respeito de como podem melhorar suas capacidades. Não precisamos reduzir esta melhora apenas ao físico, mas lembremos do seu alcance nos planos cognitivo, social, afetivo e até mesmo ideológico.

No esforço por encontrar uma adequada definição, Kent²⁷ conceitua a EF como “qualquer programa planificado de atividades motoras que ajude a desenvolver e controlar o corpo”. Ressalta paralelamente o pressuposto de ser um processo educacional, em estabelecimento educativo, que tende desenvolver aprendizagens nos âmbitos²⁸ biológico, social, cognitivo, cultural, psicológico e axiológico; o que amplia seu enunciado inicial, tornando o corpo no que Queirós (2002, p. 176) chama de “objeto de tratamento pedagógico”. Para a autora, a EF é “uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. É a forma de este lhe conferir importância educativa” (idem, p. 120). No olhar de Lemos (2006, p. 149), estes três – Corpo, EF e Desporto – são “indissociáveis”. Contudo, se o corpo parece ter uma posição nuclear nesta disciplina – a despeito das distintas concepções e teorias que pretendem fundamentá-la – o último elemento desta tríplice de que fala a professora Kátia Lemos não se revela consensual. Na realidade, talvez seja o desporto um dos principais, ou o principal, ponto de conflito na clarificação desta identidade da EF. Não é por acaso que uma das obras que consultamos intitula-se “Em defesa do Desporto”²⁹, nem são despropositadas as perguntas que fazem Tani e Manoel (2004, p. 113): “educação física escolar deve oferecer esporte aos

²⁷ Em: Kent, M. (2003). *Diccionario Oxford de Medicina y Ciencias del Deporte*. Paidotribo - Barcelona.

²⁸ Paralelamente, Flores e Zamora (2009) identificam como os cinco eixos temáticos, propostos para a EF no ensino básico do México, a estimulação perceptivo motriz, as capacidades físicas, a formação desportiva, a atividade física para a saúde e a interação social.

²⁹ Publicado em 2007 pela editora Almedina. Coordenação de Jorge O. Bento e José M. Constantino, com a participação de diversos autores.

alunos? Existe esporte sem educação física? Ou ainda, existe educação física sem esporte?”.

Tani (2007) acredita que a instituição ideal para a disseminação do desporto, com seus conhecimentos e prática, é a escola através da Educação Física Escolar (EFE)³⁰. Lemos (2006, p. 150) defende ser o desporto “legítimo e insubstituível” no contexto escolar, desde que conectado aos preceitos educativos. Graça (2004, p. 101), parece concordar, alertando que nem toda a forma de desporto possui um enquadramento pedagógico importante, ou até mesmo apropriado, para a educação escolar. Outros vão além, e pretendem afirmar que a presença do desporto de rendimento na escola é reproduzir “os valores e princípios da sociedade capitalista moderna” (Bracht, 1999, p. 81), e aparentam não ver com bons olhos a prática desportiva no contexto escolar; talvez nem fora dele. cremos que o rendimento é premissa de toda e qualquer disciplina escolar, sendo inconcebível que a EF se abdique do mesmo. Simplificadamente, só há aprendizagem – qualquer que seja – se houver algum rendimento. O professor Go Tani tem dedicado-se no esclarecimento deste impasse (Tani, 1996; Tani, 2007; Tani e Manoel, 2004), apresentando um esquema elucidativo do desporto no alto rendimento (onde ele é o fim) *versus* o desporto na EF (onde ele é o conteúdo).

³⁰ Embora no Brasil pronuncie-se comumente “Educação Física Escolar (EFE)”, em Portugal esta última palavra é tida como redundância, na compreensão de que a expressão “Educação Física (EF)” refira-se já exclusivamente à uma disciplina escolar.

O CONCEITO DE ESPORTE



Figura 1 – O Conceito de Esporte (adaptado de Tani, 1996)

Interessa-nos sobretudo – fazendo uma pausa nesta discussão sobre o desporto, assunto este que retomaremos mais a frente – obter impressões a respeito do diálogo estabelecido entre a EF e os valores. Rosado (2009, p. 10) defende que “o apego à liberdade, à honestidade, à amizade, à paz, ao espírito de superação, à valorização do auto-conhecimento, da disciplina, da fraternidade, da convivência social” são valores educativos que se manifestam tanto no contexto da EF, quanto extrapolam para todos os outros ambientes onde o desporto possa manifestar-se. Mais especificamente, Gutiérrez (1995), numa categorização dos valores da EF e seus objetivos, utiliza termos como sociabilidade, êxito pessoal e de grupo, criatividade, cooperação, companheirismo, diversão e autoimagem para defini-los, ressaltando a destacada sobreposição da vertente social sobre a individual. Tani e Manoel (2004) reconhecem nas atividades físicas uma formação axiológica que passa

tanto pelos valores utilitários e ocupacionais (ou práticos e pragmáticos), quanto pelos valores de ordem pessoal (ou espirituais). Sendo assim, compreendem a EF como a responsável não apenas pela disseminação dos valores próprios de suas práticas – uma vez que nenhuma outra disciplina se ocupará deste encargo – mas também pelo tratamento e promoção, na escola, desta gama de valores e conhecimentos através do movimento. Nas palavras de Mesquita e Rosado (2009, p. 22), é a EF compreendida como “espaço por excelência de formação e desenvolvimento pessoal e social”. Logo, concordamos com Flores e Zamora (2009) quando compreendem que o desporto não é o fim último da EF. Pelo menos na realidade escolar, tanto um quanto o outro são instrumentos, ferramentas para a educação e formação do ser humano.

Não se coloca, contudo, uma banalização ou descrédito quanto à área de conhecimento específica da EF³¹. Todavia, o intuito é demarcar prioridades e hierarquias. Se quem move é o homem, acima de tudo e antes de ser aluno, desportista ou praticante, coloca-se a premissa de ser homem e saber o que isto significa. Em virtude da contemporânea desorientação e consequente desestabilização axiológica, a EF potencialmente confronta tal realidade. Como aponta Graça (2004, p. 104), há um “desencontro radical” entre os valores das atividades desportivas na escola e os valores da pós-modernidade. Para Tani e Manoel (2004) a EF é uma disciplina privilegiada por abarcar, integralmente e simultaneamente, os domínios motor, cognitivo, social e afetivo. Por isso mesmo, possui elevado potencial pedagógico, sendo um desperdício tornar-se apenas uma prática pela prática, exaurida de qualquer intencionalidade. Utilizando propositadamente seus conteúdos, não há qualquer dúvida que se tornará um rico contexto para a transmissão e aquisição de valores. Contudo, como lembra bem Patrício (1993), resta saber qual será a hierarquia axiológica adotada; escolha esta de suma importância.

Diz-se que nem todos são campeões, mas todos podem dar o melhor de si (Queirós, 2008), e aqui entra a “Ética do Direito de Todos à Educação Física e ao Esporte”, defendida por Tubino (2005, pp. 24-25), pois para todos

³¹ A propósito, aspecto este que parece ainda estar por esclarecer.

oferecerem o seu máximo precisa haver oportunidade de fazê-lo. Tani e Manoel (2004, p. 133) dizem que EF assim seria regida pela tríplice: “aprendizagem do movimento, aprendizagem através do movimento e aprendizagem sobre o movimento”. Complementarmente, Monteiro e Garcia (2009a) defendem que o desporto só deve ser praticado para edificar a formação e dignidade humana; indiretamente reportando ao papel dos professores de EF como formadores no desporto (Queirós, 2008). Bento (2004) advoga o reconhecimento de direitos e a imposição de deveres, num apaixonar-se pelos valores. Gonçalves (2005) luta em seu discurso em prol da disseminação dos valores num âmbito macro de formação e desenvolvimento de toda a sociedade, o que aparentemente familiariza-se com a anunciada “revolução axiológica” proposta por Bento (2002, p. 154). E, ressalta Gonçalves (2005, p. 71), como o desporto encontra-se, por vezes, vulgarmente utilizado, cabe a urgência de uma “ofensiva pedagógica” na reconstrução e disseminação dos valores, sendo o professor e o treinador protagonistas desta cena. Até porque os valores são apropriados no seu ensino e na sua prática; vivenciá-los para incorporá-los. Paralelamente, Garcia e Lemos (2005, p. 11) defendem que, uma vez que a disciplina de EF implica diretamente no trato com as pessoas, torna-se “imperioso fundamentá-la em princípios éticos”. Por isto mesmo não é qualquer relacionamento, mas sobretudo de carácter educacional. Pois facto é que os “ofícios ligados à nossa profissão estão quase sempre relacionados com a atitude de ser professor, isto é, ser educador” (idem). Mas, a propósito deste protagonismo educativo do professor, ressaltado aqui pelos referidos autores, retornaremos algumas linhas adiante.

Não tivemos a pretensão de discutir se os jogos desportivos devem ser trocados ou reformulados por jogos restringidos apenas à cooperação e ao lazer, ou pela promoção da educação para a saúde, como apontou Graça (2004) ser o intento de muitos. Nem sobre a polémica a respeito de nivelar os alunos por baixo na EF, negligenciando as potencialidades daqueles mais capazes desportivamente, com base no argumento da igualdade de condições para os menos hábeis. Nem procuramos ater-nos àquela controversa e

polissêmica discussão sobre desporto *na* escola e desporto *da* escola³² (Tani, 2007). Nem nos enredamos pelos detalhes históricos e ideológicos que influenciaram as distintas concepções de educação, como analisou Bracht (1999). Nem quisemos aprofundar no que seria o “manual” da EF de que falaram Tani e Manoel (2004). Além de não serem poucos os que se dedicam a estes debates, recorrer aos mesmos nos afastariam demasiado de nossos intentos. Nosso propósito ao refletir nesta temática não ousa ultrapassar dois modestos objetivos: primeiro, demonstrar que a EF ainda não possui uma clara identidade; e segundo, salientar que este problema é essencialmente axiológico.

Graça (2004, p. 100) afirma que qualquer disciplina curricular legitima-se na escola a partir de seu efetivo *valor* educativo, na esperança do seu potencial para a *melhoria* da vida pessoal e social. O problema da EF, semelhantemente ao que ocorre com a educação, é um problema axiológico. Os embates se colocam fundamentalmente no campo dos valores. Em suma – lembrando ser imprescindível levar em consideração suas potencialidades e limitações – trata-se da dificuldade em discernir o mais valioso do menos valioso na e através da EF. Por trás dos distintos enfoques e perspectivas que lhe pretendem dar estatuto, há uma hierarquia axiológica, uma noção valorativa, que fundamenta estas mesmas concepções. Saúde, conhecimento cultural, treino do corpo, pedagogia crítica, socialização, não só indicam distintas visões de enfoque da EF, mas também refletem o que é tido como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, o que acredita-se ser mais importante, ou seja, mais valioso.

3.3.2. Algumas considerações sobre o desporto e o homem

³² Refere-se aqui a algumas divergências de pensamentos. Simplificada e resumidamente, o primeiro defende a presença do desporto, com suas devidas normas e regulamentos, no contexto escolar, adequando-o às finalidades, propósitos e pressupostos pedagógicos da Escola. Já o segundo, advoga a presença única de um desporto distinto e específico para a Escola, ou seja, uma prática reformulada em nível de regras, regulamentos e objetivos que não se assemelhe àquela praticada no desporto de alto rendimento. Pode-se também compreender desporto *da* escola como aquele conceituado para o contexto da EF escolar, sem abdicar da sua “essência” como desporto, enquanto que o desporto *na* escola como a prática desportiva disponibilizada por esta, fora dos horários letivos, tanto à alunos como à comunidade. Para mais detalhes, em particular deste último entendimento, ver Tani (2007)

Após desenvolvermos alguns pontos sobre a EF, e antes de nos debruçarmos numa análise sobre o professor, toma espaço nas próximas linhas um olhar voltado para o que os precede, no sentido restrito e pontual do termo. Este tópico aparece entre as duas temáticas no intuito de firmar-se como nuclear ou referencial no discurso em relação a estes periféricos. Pois o desporto era antes da disciplina escolar. E, paralelamente, antes de abraçar qualquer profissão o indivíduo precisa assumir-se em sua condição humana. As relações e impressões a respeito de desporto e do homem, contextualizadamente, terão implicações diretas na maneira como professores e alunos experienciarão os valores através das aulas de EF. Sem mais demora, vamos a eles.

Embora não possua um conceito teórico muito bem delimitado (Matos, 2002), muitos se arriscam na tarefa de definir e caracterizar o Desporto. Para Bento (2007), o desporto é pedagógico e plural, possuindo carácter competitivo e de rendimento em todos os seus sentidos. Queirós et al. (2008) em paralelo a Gaya e Torres (2004) reafirmam a presença essencial do rendimento e da competição para haver desporto. E estes autores, juntamente com Monteiro e Garcia (2009a), Tani (1996) e Tani e Manoel (2004), ressaltam o carácter polimórfico e polissêmico do desporto, permeado pelos distintos propósitos, formas e manifestações a ele atribuídos e experienciados. Portanto, diz Bento (2002), o desporto só existe por ser idealista, justificado no contexto ético e cultural.

No olhar de Garcia (2002), desporto e axiologia estão lado a lado. A prática das atividades físicas³³ é reconhecida por Brás (2005) como “práxis axiológica” (idem, p. 57), o que faz entender sua dimensão humana e ética, até mesmo uma “filosofia prática” (idem, p. 58). Ou seja, o desporto tido como “cânone de valores” (Bento, 2004, p. 32), “campo da educação” (Queirós et al., 2008, p. 417). É pela abordagem ética que compreendemos o desporto em sua plenitude (Matos, 2006). E, sendo que a ética passa pela reflexão dos valores,

³³ Conceber equidade entre os termos “atividade física” e “desporto” revela-se num intento problemático. Bento (2007) tece severas críticas à forma como o termo atividade física vem sendo utilizada, o qual considera ser vago e inapropriado. Paralelamente, como já salientado, Tani (2007) concorda com esta visão ressaltando os resultados negativos desta terminologia para a determinação de uma identidade coesa da EF.

mas toma forma e sentido no quotidiano (Caetano e Silva, 2009), as experiências no desporto configuram-se hoje num misto entre seus ideais e alguns outros – por vezes estranhos – oriundos de quem do desporto se apropria.

Já o homem, praticante ou não deste desporto, é enxergado por Matos (2002, p. 237) globalmente, como uma “unidade totalizante”, indivisível em corpo e espírito, vivo em sua dimensão intelectual, emocional, física e espiritual. Segundo Garcia (2002, p. 220), homem se é por estar situado no tempo e no espaço, possuindo marcas provenientes dos mesmos. Atribui-se a ele diversos significados como *Homo Ludens*, *Homo Humanus*, *Homo Aestheticus*, *Homo Aeticus*; do que vive o desporto os *Homo Sportivus* e *Homo Olimpicus*, conforme evoca Bento (2004). Contudo, parece o *Homo Light* ser aquele visto mais frequentemente nos dias de hoje, e não se sabe se os outros foram dar uma volta rápida ou se a viagem de regresso será longa.

Necessitamos, como homens, compreender o mundo onde vivemos (Garcia, 2002). E há-de conhecer-se a si próprio. Saber se vive ou se apenas sobrevive; pedindo licença para utilizar-me do neologismo: “subvive”. Pois, nas palavras de Brás (2005, p. 57) “é-se pessoa no mundo das qualidades. Não é o tudo vale. Perante as diferentes possibilidades, o homem não fica indiferente, neutro. É afetado pelo valor do que vale aquilo que conduz cada um dos caminhos que pode tomar”. Já dizia a sabedoria popular ao ensinar “que somos aquilo que comemos”, seja com a boca, com os olhos, os ouvidos e/ou qualquer outra fonte de captação humana. O destino é nossa mente e nosso coração, que regurgitarão a qualquer momento – a todo momento – expondo o ingerido e contaminando os outros que se alimentarão de nossa influência, seja ela benéfica ou maléfica. Como vê-se, inevitavelmente nos confrontaremos com os valores e tomaremos decisões para esquerda ou para direita, para frente ou para trás, para baixo ou para o *alto*. Embora acredite-se ser o homem dotado de liberdade para agir e decidir, para educar e ser educado, num projeto estruturado pelo que ainda não é, lamentavelmente, o Homem tornou-se o “pior estorvo para o seu destino” (Matos, 2002, p. 241). E o desporto sofreu por ser outro palco para estas mazelas. Nas palavras de Lacerda (2002, p. 18) “as

condutas morais não estão, claramente, na ordem do dia. Em qualquer domínio da vida humana e, por isso, também no Desporto”.

A história do Desporto constitui-se impregnada pelo contexto axiológico. O homem contribuiu para manchar e exaltar a ética e a moral, enunciados nos grandes e pequenos momentos desportivos; contemplados desde a *areté* e a *paidéia* da Grécia Antiga ao grotesco e sanguinário passatempo dos romanos nas arenas de gladiadores. Contemporaneamente, a parceria inevitável e essencial entre o homem e o desporto provoca fantásticos feitos e emocionantes experiências, mas em contrapartida provoca-nos também algum espanto (Bento, 2004).

A atmosfera moral atual é, assinala Crespo (2005), dominada pelo consumo; indo contra os ideais do desporto e surtindo na ruptura do homem consigo mesmo. A noção de puro rendimento e lucro – contaminação da óptica mercadológica e capitalista – empobrece o desporto e o homem, e põe a indústria do desporto como provedora de uma “anestesia geral” (idem, p. 28), oferecendo uma vida ilusória e alienante para a construção do homem. Atletas tornam-se produtos perecíveis e se submetem a excessos contra o próprio corpo sem ponderar as consequências futuras. Paralelamente, Brás (2005), ao discursar sobre a *Ética do prazer*, referenciada linhas acima, amplia o debate acusando a máxima do “culto do espetáculo” (idem, p. 62), onde o limiar das exigências encontra-se na satisfação dos espectadores, sendo pouca ou nula a preocupação do que isto resultará para o atleta. Enxerga-se este como meio para atingir certos fins, sejam eles até mesmo destruidores de quem foi instrumento para os alcançar. Diz ainda que “corre-se o risco de transformar o atleta num gladiador de circo” (idem). Tal comparação nos remete a recordar, nas palavras de Bento (2004), a fase vergonhosa e repugnante do que se chamou desporto na era dos imperadores de Roma, onde o espetáculo consistia numa carnificina aplaudida por mãos covardes e inconsequentes, interessadas em um prazer no ápice do egoísmo e descaso pela vida humana. Receio estarmos caminhando em retorno a tão negro passado.

Crespo (2005) diz ser, no panorama vigente, ideia vulgarizada a relação de proximidade entre o desporto e a saúde, devido a falta de escrúpulos e

limites na preparação de atletas e no ambiente desportivo de alto rendimento³⁴. Salientamos também, a lembrança feita por Brás (2005, p. 66), revelando a presença do *doping* não somente nos terrenos da elite desportiva, mas sua afirmação crescente na população de massa, na “febre do body-building”, no culto ao corpo da moda, almejado e cultivado nas academias e ginásios de ginástica.

A vitória não é o objetivo final do desporto (Queirós et al., 2008); e Pierre de Coubertin, lembrado por Crespo (2005, p. 32), já nos primeiros anos do século XX, alertava que “a obsessão pela vitória reduziria os homens à expressão mais simples”. Tratar o desporto como mero produto de mercado, ou pior, tornar o próprio homem do desporto comercializável – seja um atleta a praticar no Estádio de Wembley ou uma criança num campo de várzea – é rebaixá-los por demais. “O desporto é uma atividade de excelência humana que goza da maior credibilidade e respeito universais” (Monteiro e Garcia, 2009a, p. 3), contudo, no presente, escreve Crespo (2005, p. 33), a “riqueza do desporto” torna-se completamente estranha ao modo vil como tem sido utilizada. De facto, parece que algo se perdeu; talvez, outros aspectos tenham “merecido” mais valor que os Valores.

Aparentemente, mas só aparentemente, em contradição com o que foi dito no início deste tópico, enfatizamos que a o desporto parece ter nascido por uma necessidade de completude na educação do homem. Independentemente de sua origem ser identificada na Grécia Antiga ou na Inglaterra do século XVIII, ambas apresentam razões e finalidades fundamentalmente pedagógicas (Moura, 2007). E, partindo deste referencial no tempo, esbarramos no referencial transmissor ou, pelo menos, aquele que se ocupa desta função. A educação não acontece espontaneamente, por acaso, “do nada”. Transmitir não significa necessariamente forçar, bloquear a autonomia ou exercer

³⁴ Sobre o assunto, ressaltamos o trecho onde o autor salienta: “Os referidos excessos no treino, as competições que se repetem, o alongamento e a acumulação de esforços nas fases de preparação dilatam a realidade da própria competição, o medo de não atingir os objectivos, de não se integrar no jogo, de perder e de se perder em círculos viciosos. Tudo é orientado, pois, para a fadiga generalizada, a fadiga crónica, a depressão e a melancolia, o desgosto e a monotonia dos factos repetidos sem sentido. [...] enfim, o corpo paga o preço de uma corrida incessante em busca de vitórias efémeras, quando surge a reflexão, o silêncio, o esquecimento” (p. 31).

autoritarismo. Simplesmente expressa que há uma liderança ativa, que pode perfeitamente ter um propósito de servir aquele que anseia por aprendizado, carece de conhecimento e é potencialmente apto para desenvolver-se. “Atitudes e valores podem ser aprendidos (ser melhorados, ser alterados, incorporar outros novos) e, portanto, devem ser ensinados” conclui Zabalza (2000, p. 94). A óbvia noção de que não nascemos prontos e de que alguma mudança significativa – partindo de um ponto pior e inferior para um melhor e superior – é demasiado custosa, morosa e árdua parece não ser mais tão evidente assim.

Será que ainda existem professores? Está este ofício a beira da extinção?³⁵ Sobreviverá nesta “seleção antinatural” onde a lei do mais relativo é que prevalece? Se o alvo da Escola afigura-se à mercê das mutações culturais, há espaço para quem sonha dedicar-se a ensinar e aprender nesta aclamada pluralidade e “igualdade” pós-moderna?

3.4. O Professor

3.4.1. Da identidade e do estatuto

Antes de pensarmos o professor na sua relação com os valores, faz-se necessário compreender o cerne da sua identidade. Para isto, não conseguimos encontrar melhor palavra para descrevê-lo do que *educador*, apesar de obviamente existirem outros sujeitos que enquadram-se nesta qualificação. Se educador é aquele que educa, ou que se entrega a liderar no ato educativo, a identidade do professor/educador torna-se indissociável da educação. Reconhecer o *ser professor* passa inevitavelmente pelo significado de educação, ou pelo menos, o sentido que a ela dermos. Etimologicamente, sabemos que a raiz do termo educação, no latim, bifurca-se em dois vocábulos: *educare* e *educere* (Gervilla, 1997; Mialaret, 1980). O primeiro expressa um sentido de fora para dentro, enquanto o segundo de dentro para fora. *Educare* expressa a ação de guiar, conduzir, modelar, orientar num sentido de suprir no

³⁵ Para um aprofundamento nesta temática ver: Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.

educando algo que lhe falta. Na direção inversa, *educere* diz respeito ao ato de provocar, extrair, sacar, fazer brotar, trazer à tona o potencial escondido no indivíduo. Tanto num, quanto no outro, ou ainda numa junção dos dois, a educação requer liderança ativa. É preciso ser ativo nas visões unilaterais e também na integração dos termos. A passividade é obviamente uma opção do professor. O problema é que deixará de ser educação, mantendo-se o posto de liderança. Logo, o professor passivo – aquele que não se assume como educador – permanecerá como uma referência de liderança influenciadora dos educandos através da sua inércia. Na dialogicidade, aparentemente paradoxal, de Paulo Freire ninguém educa ninguém, nem ninguém educa a si mesmo, mas os homens educam-se uns aos outros, contextualizadamente. Ao contrário do que superficialmente possa parecer, a liderança consciente do professor é substancialmente determinante para efetivar a concepção pedagógica freiriana. Assim, nesta conversa com o outro brota o aprendizado, não apenas para o educando, mas também para o educador, onde a educação configura-se como o terreno no qual estes se tornam o próximo mais próximo um do outro. É este educador, que quer ativamente “aprender a ser professor” (Grillo, 2002, p. 213), inclusive com o educando, a identidade inicial básica que nos parece minimamente razoável.

Num percurso histórico em busca da excelência do ensino, a preocupação com a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, em qualquer campo de investigação em educação, revelou-se constante, diz-nos Graça (2001). Segundo o autor fases surgiram e evoluíram num reformular e adaptar constante, face aos novos desafios. Afirma que a primeira delas, predominante na primeira metade do século XX, focou-se em descobrir as características do bom professor. Entretanto, mostrou-se frágil e com resultados inconclusivos, uma vez que não detalham o comportamento do professor, e não revelam harmonia entre o professor possuir as características e realizar um ensino com elevados resultados de aprendizagem. Além das características não atuarem isoladamente. Sendo assim, veio a segunda fase que visava descobrir o método ideal de ensino. Contudo, os estudos tiveram um carácter extremamente artificial, servindo apenas para situações

laboratoriais. O interesse pelo método não se perdeu. Assim, as questões contextuais emergem: com quais os objetivos, em que condições e como o professor deve utilizar determinado método. E, nesta terceira fase - início da década de 60 – importante era saber o que faz o professor eficaz. Surgem e destacam-se então modelos de ensino inovadores. Porém, a partir da década de 1980, a objetividade e sistematização, vantajosas anteriormente, começaram a ser alvo de críticas por não permitirem a relação do comportamento com os contextos situacionais. Mostrava-se satisfeita apenas no bom funcionamento, sem atentar para os por quês. Reduzia o ensino em duas dimensões: a de que a competência pedagógica pode ser equacionada de forma clara e simples; e a de que as descobertas da investigação processo-produto fornecem a matéria essencial para a formação de professores (Graça, 2001).

Perguntamo-nos se será uma questão a respeito do indivíduo, se é metodológica ou de caráter situacional? O foco em descobrir o professor ideal e o método ideal denotam a ênfase moderna da produtividade, do progresso e da dependência nas respostas científicas. Abordagem esta que passou a se tornar insuficiente nas demandas impostas pela pós-modernidade, de viés amplamente circunstancial, reportando o foco do problema para a ausência da relação contextual. Bem, não ignoraremos as referidas variáveis. Mas se o problema fundamental do ensino é axiológico, cremos que o problema do professor é, por conseguinte, fundamentalmente axiológico. Segundo Hargreaves (1998), toda a dimensão do trabalho do professor revela-se fortemente atrelada ao seu desenvolvimento pessoal e não apenas à sua competência técnico-profissional. Até porque nada, em educação, equaciona-se fora do reino dos valores (Patrício, 1993). Analisar a qualidade dos frutos requer mais do que olhar ramos. É preciso escavar as raízes.

De acordo com Zabalza (2000) os valores e as atitudes são adquiridos ao longo da vida através das influências que o indivíduo sofre. Dentre os principais influenciadores está a escola e, mais direta e especificamente o professor. Na verdade, as marcas na construção axiológica dos educandos, oriundas da escola, nascem essencialmente na relação destes com o

professor. Hargreaves (1998, p. IX) acredita ser o professor “a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da Escola”. Afirma que reestruturações, mudanças curriculares e renovação de avaliações nem se quer valem de alguma coisa à parte do professor. Isto porque todas estas componentes ganharão significado, conteúdo e realidade através do trato que o professor dará ou não às mesmas. Retomando as palavras do autor, “aquilo que pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula é que dá forma, em última análise, ao tipo de aprendizagem oferecido aos mais novos” (idem). Para Constantino (2007), o resultado educativo final dependerá decisivamente da qualidade do trabalho e empenho do professor. Tendo em conta a complexidade do ensino, ao professor é reconhecida uma posição de profissional autónomo, conferindo-lhe conseqüentemente voz e responsabilidade diante de sua ação. Nele as teorias ganham vida ou são sepultadas. Não há dúvidas de que o professor é influenciado pelo que pensa, e baseará sua prática a partir de suas teorias e crenças (Behets, 2001; Graça, 2001), ainda que irrefletidamente.

Trazendo para a realidade pós-moderna, Patrício (1993) alerta que o relativismo axiológico cerca os professores da nossa geração. Paralelamente e conseqüentemente, no desestruturar dos fundamentos do *ser* e do *valer*, o *fazer* também encontra-se desorientado. Se os professores não sabem quem são, nem a razão e a finalidade de seu ensino, a incredulidade quanto aos meios técnicos para se educar é facilmente uma dúvida adicional a suscitar. A este respeito, Hargreaves (1998) expressa que o descrédito a respeito dos fundamentos da razão e da ciência resultam numa constante crítica em relação às práticas docentes dos professores. Afinal de contas “se a base de conhecimento do ensino não tem qualquer fundamento científico, perguntam os educadores ‘em que é que as nossas justificações para a prática se podem basear?’ Aquilo que os professores fazem parece não ter, perigosamente, qualquer fundamento” (idem, p. 4). Assim, sendo a racionalidade humana insuficiente para dar conta de questões ao nível praxiológico, afigura-se um distanciamento ainda maior no que diz respeito a dar luz às necessidades ao patamar axiológico, e até mesmo conceder uma identidade ao professor e à

sua profissão. O que temos tentado demonstrar é que a instabilidade instaura-se a partir da deterioração dos fundamentos base.

Como mencionado, as implicações dos princípios pós-modernos impactam direta e profundamente o trabalho do professor. No olhar de Seijā (2003), a tendência atual consiste em transportar problemas sociais para o contexto da aula e, conseqüentemente, lançá-los nas mãos dos professores. Na voz de Teodoro (2006, p. 19), é “configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social”, devido às novas demandas emergentes na relação com os alunos, assumindo o educador funções adicionais como psicólogo, terapeuta, assistente social, segurança, e até mesmo pai e mãe, dentre outras mais. Hargreaves (1998) denuncia que a apreciação dos professores feita pelo público em geral (pais, políticos, administradores e outros) é muitas vezes através de *olhos de criança*, que enxergam-no a ensinar, mas não a realizar planos de aula, a participar de reuniões, a elaborar e avaliar trabalhos e exames. Ultimamente, o trabalho do professor fora da sala de aula alargou-se, podendo ser-lhe agregada a responsabilidade de atividades como “a planificação em colaboração, o desempenho da função de ‘treinador’ de um colega (*peer coach*) ou de mentor de um novo professor, a participação em programas de desenvolvimento profissional ou a integração de comissões constituídas para rever e discutir casos individuais de crianças com necessidades especiais. [...] as reuniões com os pais já não se limitam às ‘noites de pais’ superficiais, englobando consultas mais regulares, chamadas telefônicas e o envio de cartões com extensos relatórios. As crescentes ameaças de litígio e as exigências de prestação de contas por parte dos professores também criaram uma proliferação de notas de permissão e de explicação, a par de outros tipos de formulários e de outra papelada” (idem, p. 16). E, de modo geral, especificamente em relação ao professor de EF acrescenta-se ainda a exigência de ser um funcionário eclético, pronto para dar conta de atividades como trocar lâmpadas, ser enfermeiro de plantão e organizar festas juninas na escola (Tani e Manoel, 2004).

Agregado a esta visão rasa que a sociedade em geral possui a respeito do professor, desconsiderando ou desconhecendo todo o volume de tarefas e

funções que lhe têm sido impostas – injustificada e inapropriadamente – junta-se uma visão rebaixada e desacreditada do mesmo. Os professores – que há pouco tempo eram estimados pela sociedade – diante da queda dos fundamentos, perderam junto seu valor; e não há surpresas nisso, uma vez que sua missão concentra-se em formar, em investir no amadurecimento, em servir no processo de descoberta e procura da verdade, do saber, do mais valioso. Coerente, pós-modernamente, é que professores nem sequer existam. Cada um faz o que quer e do jeito que quer, focalizado apenas em si mesmo e exclusivamente para o momento. Qual a diferença que um professor poderia fazer nestas condições? O professor é ignorado e Lipovetsky (2007, p. 37) descreve o quadro: “a indiferença cresce [...] em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos média, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido ante o saber”.

E apesar dos abusos, talvez até mesmo por causa deles, torna-se cada vez mais imprescindível que o professor seja possuidor de competências de carácter axiológico, ou seja, que vão para além da legislação e avançam no domínio da consciência moral. Pois, conforme aponta Seiya (2003, p. 21), o “ensino é fértil em incidentes cuja resolução põe em confronto a idealidade e generalidade dos princípios com a realidade e singularidade dos acontecimentos”.

Seria ingênuo desconsiderar que o professor estaria imune ao individualismo narcísico pós-moderno. Na generalizada crise de identidade, associada às mutações sofridas na essência e na prática docente, o professor acrítico fica vulnerável aos ventos inconstantes da atualidade. Hargreaves (1998) valoriza a necessidade do professor possuir uma consciência de si mesmo, todavia expressa preocupação quando a atenção voltada para os aspectos pessoais da vida do professor, estruturam-se na fragilidade, na imoralidade, na abstinência de fundamentos, enfim, nas premissas pós-modernas. Uma das consequências pode ser o cultivo de professores que

evitam ou excluem outros professores que não compartilhem dos mesmos valores, fechando-se apenas para relações de grupo por afinidades. Outro problema apontado pelo autor seria termos professores com uma reflexão ingênua do seu próprio trabalho enquanto docentes, quando se restringem a analisar exclusivamente suas próprias práticas desvinculando-as dos contextos histórico, político e social em que se inserem. Um terceiro entrave seria a modelação de professores narcisos tão cheios de si mesmos, que fossem incapazes de compreender suas limitações e de realizarem ações em parceria com outros professores. Considerando-se superiores em relação aos outros, permaneceriam afundados num sentimento de culpa, quando as falhas fossem inegáveis e/ou as mudanças pessoais pretendidas inalcançadas. Em virtude destas vicissitudes, que apenas revelam algumas poucas facetas da incursão do narcisismo no professor, transparece que a magnitude e a força da pós-modernidade no ensino são demasiado elevadas.

Educar não é só transmitir; é ser (Queirós et al., 2008). Há, portanto, grande distinção em *ser* educador e *ter* um diploma de professor. Carecemos *ser* coerentes. Ou seja, “não há uma quase ética; há ou não há ética naquilo que fazemos” (Garcia e Lemos 2005, p. 12); ou naquilo que somos – tomando o sentido de Queirós et al. (2008). Existe uma enorme lacuna entre o executar procedimentos e o concorrer para a formação humana. Hargreaves (1998) alerta que desde sempre existe uma constante cobrança da sociedade para que os professores mudem, e em nossos dias esta realidade é evidente. Cabe-nos contudo saber qual alteração é desejada. Ou melhor, qual transformação impõe-se necessária. Se “é certo que não é simples abandonar o quadro rotineiro das suas próprias práticas para aceder a vias novas, custosas em esforço e energia” (Pourtois e Desmet, 1999, p. 307), o que dizer então de superar valores agregados sem qualquer fundamentação ou em bases arenosas? Quem somos nós professores? O somos baseados em quê?

Talvez pela obviedade – por não raras vezes – passar despercebida, Patrício (1993) relembra-nos não caber ao professor apenas o chamado para *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, mas para além dessas o *saber fazer-ser*. Tal postulado definitivamente não é um desafio qualquer, podendo ser considerado

até mesmo utópico. Independentemente, lhe cabe um *fazer-ser* bom, verdadeiro e belo, uma vez que “ele não faz-ser ‘coisas’; ele faz-ser ‘pessoas’” (idem, p. 20).

Neste plano, torna-se imprescindível o professor assumir um posicionamento concreto. Geralmente afigura-se uma tendência aos extremos. Historicamente, em resposta a uma era de atrocidades em nome de Deus, o homem moderno tentou suprimir ao máximo aquilo que não fosse estritamente passível de comprovação científica. Agora, após o chamado “grande desapontamento” com a razão pura, o homem pós-moderno pretende elevar sua subjetividade ao ápice. Há quem afirme que “a confiança num Deus (perspectiva pré-moderna) ou a esperança num progresso que irá salvar a humanidade (visão moderna), já não têm razão de ser [...] o homem pós-moderno tem que viver essa incerteza, essa angústia e encontrar em si mesmo o seu próprio sentido” (Pourtois e Desmet, 1999, p. 33); o que não deixa de ser uma postura clara e firmada. Apesar de apelar a um relativismo interpessoal, vemos mais uma vez que a posição aqui dita é objetiva. “Temos de viver essa incerteza”, dizem. A solução pós-moderna está em você mesmo e lhe cabe encontrá-la.

Análises superficiais provavelmente levarão a conclusões superficiais. Garcia (2007) nos lembra que são seres humanos que se levantaram em nome de Deus, dos ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, e do próprio Desporto e o mancharam. Logo, está posta em causa a confiança no ser humano – aquele que, incontáveis vezes, tomou Nomes e Valores, alheios e independentes dele próprio, e os maculou. Imprescindível é separar as coisas. O mesmo sol que derrete a cera pode fazer secar o barro. Contudo, parece ser sempre mais fácil não assumir as falhas e reportá-las a outros. Zacharias (2003, p. 12), tomando as palavras de Agostinho, lembra-nos que “jamais devemos julgar uma filosofia por seus abusos”.

Paralelamente, e a propósito destas incoerências de análise, Patrício (1993) desperta o professor para os riscos oriundos da imposição, não só de um fundamentalismo religioso de opressão, mas também de uma alienação através da atitude laica como única alternativa possível, em contraponto à

liberdade de pensamento que almeja a Verdade. Diz-nos que “o laicismo acabou por cair, na teoria de alguns e na prática de quase todos, num confessionalismo anticonfessional. Transformou a neutralidade religiosa da escola pública na obrigatoriedade irreligiosa da escola pública. Assim, o professor confronta-se no seu trabalho com dois perigos aparentemente opostos mas na realidade idênticos: em ambos os casos se visa forçar as consciências a adotarem uma postura dogmática, a alienarem a sua autonomia e a submeterem-se a doutrinas impostas, não livremente aceites” (idem, p. 23). O professor, portanto, em última instância, é quem lidará com estes entraves afirmando-os ou confrontando-os. Mesmo a passividade exercerá uma forma de postura, que certamente não encorajamos.

Talvez a alternativa recorrente, à partida, seja responsabilizar os professores pelos desastres axiológicos de nossas crianças e jovens. Mas aqueles, além de não serem os únicos chamados educadores da(na) sociedade, “não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais”, enfatiza Hargreaves (1998, p. 12). Há um processo de construção axiológica em realização ou por realizar nos docentes, aparentemente negligenciado em grande escala.

3.4.2. Formação axiológica dos professores

As incertezas e desconfianças quanto à qualidade da formação dos professores de EF – e provavelmente não apenas desta disciplina – não são tão recentes (Gutiérrez, 1995). Segundo Queirós (2002), uma preocupação permanente na formação de professores diz respeito ao, talvez insolúvel, problema das transferências entre a teoria e a prática. Pretende-se uma modificação que não se torna real, apesar da estruturação de uma teoria que a suporte. Se concordarmos com Graça (2001, p. 110) que “as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino”, concluímos que as implicações repercutir-se-iam não apenas na esfera cognitiva, fisiológica e social dos alunos, mas também na axiológica. A situação agrava no alerta de Patrício (1993, p. 29) quando afirma

haver uma escassez de formação filosófica por parte dos professores; além do facto de serem “imensos os que nutrem pela filosofia uma atitude de suspeita e hostilidade”.

Nas entrevistas com professores desde o ensino básico até o superior, realizados por Caetano e Silva (2009, p. 53) notou-se a ética profissional como prolongamento da ética pessoal. Foram revelados como fatores de influência determinantes a família, os amigos e a religião (fundamentalmente extracurriculares), com maior destaque para o primeiro, amplamente citado pelos professores entrevistados. Cabe ainda ressaltar o questionamento de Seiya (2003), em paralelo com as autoras citadas, se uma deontologia escrita torna-se mesmo necessária ou até vantajosa, uma vez que as decisões serão determinantemente tomadas pela subjetividade axiológica do professor, e, em segunda mão, a inerente premissa da vontade do professor em posicionar-se em consonância aos postulados. O facto da construção axiológica do indivíduo ocorrer fundamentalmente fora do contexto educacional formal (Caetano e Silva, 2009), parece, não somente por em dúvida a real validade do código deontológico, como também diminui a esperança na formação curricular desta dimensão. O debate ainda se agrava com o conceito de educação ao longo da vida (Teodoro, 2006). É indiscutível a importância da transmissão-aquisição-construção de conhecimentos e suas atualizações, todavia a dimensão axiológica do professor parece exigir lugar, provavelmente de destaque, na edificação permanente do mesmo.

É notório o paralelo no contexto específico da formação de professores em EF. Apesar do crescente interesse do mundo desportivo pelo debate axiológico, principalmente no campo da ética, como afirmam Garcia e Lemos (2005, p. 11), notados nas pesquisas, comissões de ética, códigos de ética profissional, entre outros sinalizadores, os autores reconhecem que as relações entre a ética e as exigências dos educadores do desporto “ainda não adquiriram um estatuto de primeira água na formação universitária”. Paralelamente, continuam os autores, as instituições que consideram a ética nos currículos são escassas, por vezes, “reduzem-na a uma deontologia profissional” (idem), o que constitui-se apenas o início da discussão e não sua

completude. Tal quadro é confirmado por Caetano e Silva (2009) ressaltando estudos como suporte para a afirmação. Seiça (2003, p. 22) complementa, lembrando que o “professor tem de dar prova de competências que não têm sido objecto de formação inicial, académica, específica”. Ainda assim, é notória certa resistência, mesmo por parte dos próprios professores, quanto à concretização de uma formação específica neste âmbito (Caetano e Silva, 2009; Patrício, 1993).

No que diz respeito ao código deontológico, pode ser este um auxílio a unificar a prática e oferecer um princípio de identidade aos profissionais. Todavia, carecem de se tornar palavras vivas nas experiências educacionais. Para tanto, não basta o professor ler, sequer decorar tais aclames. A axiologia pautada – e carece ser devidamente fundamentada – angaria significado apenas na ação. As palavras do código, se permanecem no código, são apenas palavras. Trata-se aqui de formar o tipo de Homem anunciado por Sérgio (1987, p. 19) “fazendo admirar-se mais pelo testemunho do que pela palavra”. Zabalza (2000, p. 47) alerta para os problemas advindos deste “desdobramento da mensagem”, uma via discurso e outra via modo de se conduzir na vida: “a mensagem instrutiva é diferente da mensagem pessoal e o poder de influência do professor é reduzido ou, inclusive, anulado” (idem). Em particular, esta consequência incide sobre o dar crédito ao que o professor diz, todavia sua conduta permanecerá exercendo um significativo impacto. Já no âmbito curricular, se o profissional do desporto precisa de capacidade ética para sua atuação, uma possibilidade é ter uma formação inicial que fundamente as questões éticas, num plano estruturado, constituindo-se ela própria numa experiência ética; e uma formação contínua sensibilizadora, propiciadora de autocrítica aos professores, que traga-os a refletir, mobilizando os pressupostos axiológicos face as demandas contextuais (Caetano e Silva, 2009). Precisamos de uma axiologia educacional propriamente dita e de uma educação permeada de axiologia. Como advoga Patrício (1993, p. 27), além de toda a formação dos professores carecer ser ela própria fundamentada com intencionalidade axiológica, há necessidade do privilegiado contexto específico da Axiologia Educacional formatado para “fundamentar, refletir criticamente e

ordenar o pensamento axiológico dos professores”. Caso todos os envolvidos no processo abdicuem-se de um compromisso à altura do chamado, contemplaremos apenas um “belo” – embora vazio – discurso e nada mais.

Em vista da necessidade de estudar melhor a organização do saber e os processos pelos quais este é apreendido, o debate começa a confluir para as questões do conhecimento do professor. Esta discussão não tem como premissa identificar o conhecimento formal ou disciplinar e avaliar o professor nesta vertente, mas propõe-se a considerar o saber a partir da perspectiva pessoal do professor, do cruzamento do conhecimento com as suas crenças e valores, das características distintivas das suas estruturas cognitivas, dos problemas práticos, dos dilemas, das transformações que tem de realizar sobre o conteúdo, e assim por diante (Graça, 2001). Como evidencia Hargreaves (1998, p. IX), o ensino do professor não se resume num reflexo de técnicas bem ou mal aprendidas, mas seu ato educativo fundamenta-se “nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes em que se tornam [...] suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração”. Para o autor, aquilo que se passa dentro do contexto de aula está intimamente ligado ao que acontece fora. Isto resulta numa conscientização – sendo o problema educativo um problema axiológico (Gervilla, 1997), e o professor ocupando um papel cada vez mais crucial e determinante no processo educativo (Hargreaves, 1998) – da preparação axiológica do professor constituir-se na mais básica e fundamental estruturação de sua formação docente. Hierarquicamente, os valores impõem-se como os mais valiosos na educação do educador.

Logo, uma resposta é aguardada também por parte das instituições, que se propuseram a formar aqueles que se ocupam de educar o homem. Ainda que limitado, o impacto de uma formação axiológica edificadora (tanto curricular quanto extracurricular), provocada no contexto universitário (e não só, como também no processo contínuo de desenvolvimento do professor nas escolas onde lecionam), afigura-se como aliado ativo no confronto ao crescente desorientar axiológico, na esperança da educação propriamente dita se concretizar. Isto porque só há efetivamente educadores quando estes

compreendem a ordenação hierárquica dos valores e sabem guiar por este caminho. O professor Manuel Patrício elucida a este respeito de forma tão firme e transparente, que pedimos licença para tomar-lhe por empréstimo um conteúdo expressivo de suas palavras na íntegra:

“Há, para sintetizar, hierarquia rigorosa no mundo dos valores. Se o educador profissional não tiver este sentido da hierarquia axiológica não está em condições de educar aquele que lhe é entregue e se lhe entrega na convicção de que o mestre sabe o que está a fazer, de que possui a arte da navegação no oceano tempestuoso da vida e sabe guiar o educando para o porto da sua autonomia, [...] É, na verdade, de importância crucial a formação dos educadores. Como poderá um educador ser guia axiológico para o educando, se ele próprio não possui segura bússola axiológica?” (Patrício, 1993, p. 27).

Queirós (2002, p. 74) defende ser “fundamental e urgente que na formação dos professores se dê cada vez mais importância à questão da heterogeneidade”. Ainda refere a um chamado “professor monocultural”, assim designado por buscar a “neutralidade no ato educativo” (idem, p. 73). Aparenta ser bastante pertinente a tentativa de preparar professores hábeis na lida com as diferenças, mas esta já não é uma ação neutra. É inviável, diria mesmo impossível, educar e ser neutro ao mesmo tempo. Posicionarmos contra as mazelas e injustiças discriminatórias, promovermos o desenvolvimento de todos os alunos considerando suas potencialidades e limitações, amar aquele com quem eu não concordo ideologicamente, evidenciam-se todos como posicionamentos nada neutros. Educar implica intencionalidade, mudança e propósito. Pourtois e Desmet (1999, p. 39) são bem enfáticos ao afirmar que “a pedagogia pós-moderna verá difundirem-se e articularem-se os conhecimentos, atuará sobre as opiniões, as atitudes e a personalidade, entrará no mundo dos valores em lugar de se confinar no domínio da utilidade. Por outras palavras, ela insistirá na defesa do sujeito”. Verbos como atuará, entrará e insistirá não conferem qualquer passividade. O espaço para uma proposta diferente desta – como, por exemplo, não atuar sobre as opiniões, atitudes e sobre a personalidade das pessoas – simplesmente inexistente.

Relativizar ou ser *neutro* quanto a estes princípios é uma falácia.

Acautelemo-nos, pois, com mais este termo escorregadio que se revela demasiado adaptável aos discursos pós-modernos. Gutiérrez (1995, p. 17) afirma que educar significa “transmitir unas certezas, unas ideias o unas maneras de ser”. Portanto neutralidade e ensino são praticamente antíteses. Assim, a simples noção de conceber uma proposta de ensino ou uma pedagogia pós-moderna, reafirmamos, é complexíssima ou até mesmo inconcebível, pois desnuda no mínimo duas contradições: ou é uma “união” completamente incompatível – uma vez que os ideais pós-modernos defendem a extinção de qualquer ideal, fundamento ou verdade – ou ainda revelará o paradoxo já nítido de que o relativismo subjetivista é o dogma a ser inculcado nas próximas gerações.

Reconhecemos, contudo, a inevitabilidade da realidade axiológica e cultural pós-moderna em vigor nos nossos dias, como expôs Gervilla (1997). Não ignoramos que de facto ao professor impõe-se a presente decisão – nada neutra – de ser um educador na pós-modernidade ou um “educador pós-moderno” (se é que isto seja realmente possível). O que salientamos é a necessidade de termos professores despertos, conscientes e competentes para preparar alunos autônomos e críticos – assim como ressaltou o referido autor – sendo capazes, ou melhor, livres para discernir e decidir se os valores pós-modernos são dignos de serem vividos ou, pelo contrário, se são “antivaliosos” (idem, p. 60). “A formação de professores deve ser orientada de modo que eles sejam reflexivamente contemporâneos” – expressa Queirós (2002, p. 69). Dito isto, nosso olhar é de enorme apreço pelos indivíduos, quer sejam ou não pós-modernos, mas de repúdio e desprezo em relação à pós-modernidade e seus “valores”.

Patrício (1993) pontua alguns princípios e cuidados condicionantes para uma efetiva utilidade da Axiologia Educacional na formação de professores. Alerta o autor sobre a importância do discurso axiológico-educacional ser claro e simplificadamente enunciado e estruturado, objetivo e diretamente relacionado com a prática educativa, sem abrir mão da profundidade e da seriedade dignas de uma genuína formação axiológica. Quanto ao seu

funcionamento – apoiados nos parâmetros que acabaram de ser salientados – a organização desta formação axiológica do professor necessita ocorrer de modo que sete resultados desta ação possam ser visíveis: a promoção da reflexão sobre os valores a serem cultivados na educação escolar; a promoção da transferência desta reflexão para a prática concreta do professor; a preparação do professor para uma vida de formação contínua; a preparação do professor para uma vida axiológica digna e plena; a gestão de uma didática capaz de provocar e promover experiências diversificadas nas principais classes de valores; a conexão da reflexão e da prática axiológicas contextualizadamente na cultura e na sociedade, referenciadas sempre ao universal; e, por fim, a condução de análises realistas e objetivas, por parte dos professores, para a estruturação e funcionamento de uma pedagogia promotora de valores na escola.

Sérgio (1987)³⁶, escrevendo numa perspectiva mais palpável, concede sua interpretação – profundamente axiológica – do que é ser um treinador/professor/educador. Defende que ao *mestre* cabe-lhe ser líder. Capaz de guiar um grupo com inteligência, perspicácia e equilíbrio. Culturalmente instruído e eficaz no trabalho. Sensível a experimentar e promover entre seus liderados relacionamentos sociais saudáveis. Um líder tranquilo diante das derrotas (nos jogos e na vida), sabendo tirar lições para si e para o grupo, incluindo na valorização do mérito adversário. Que seja solidário e alegre. Nas relações com as autoridades hierárquicas um defensor das necessidades sem desconsiderar os limites, respeitador, coerente, repugnador de qualquer espécie de suborno, trapaça e corrupção. Sabedor, com humildade, de seus potenciais e limitações. Reconhecido por trabalhar no grupo de maneira equilibrada, democrática, sensata e colaborativa, tendo apreço e consideração por todos, independente do poder monetário e/ou de influências envolvidos. Para os que convivem constantemente ou esporadicamente com os árbitros, espera-se que seja um colaborador destes, facilitando um ambiente pacífico,

³⁶ A análise feita por Sérgio (1987) direciona-se ao treinado de futebol. Entretanto, suas fundamentações axiológicas transferem-se perfeitamente, tanto para outros contextos da EF e do desporto, quanto para outros campos pedagógicos, uma vez que a concepção de treinador demonstrada pelo autor não se dissocia da concepção de educador.

procurando atenuar ao máximo pressões de qualquer natureza, no intuito de primar pela máxima realização possível da verdade e da justiça. Ir em defesa da arbitragem é tão bem aceito quanto as críticas devidas, oportunas e construtivas aos mesmos. Atencioso, paciente e respeitador dos órgãos de Comunicação Social, quando couber. Finalmente, ainda nos dizeres de Sérgio (1987, p. 19), “compreender os outros, a si mesmo e fazer-se compreender”. Ser “homem humano, na família, na profissão, na sociedade [...] Treinador de futebol, [ou professor em qualquer outra esfera n(do) desporto – ênfase adicionada] mas HOMEM... antes de tudo!” (idem).

As questões de carácter ético e deontológico, através do crivo de Sérgio (1987, p. 17) estão relacionadas à “criação de um mundo verdadeiramente humano e com a tarefa de determinar qual o autêntico *modo humano* de ser”. Afinal, diz que o futebol não pode ser “só *ciência*, tem de ser também *consciência*” (idem). Provavelmente tal reflexão encaixe-se (ou deva) harmonicamente nos outros contextos desportivos educacionais; salientando o pleonismo da expressão. Pois se é desporto é consequentemente educativo. Os propósitos, meios e fins nos quais se educa ou se omite o ensino certamente irão diferenciar e transparecer nas experiências vividas por crianças, jovens, adultos e idosos no desporto.

Livre e voluntariamente, ou forçada e necessariamente, iremos pensar, decidir e interferir axiologicamente; mesmo através da omissão. Os professores, nas palavras de Zabala (2000, p. 45), “são sempre 'modelos'. Independentemente do facto de pretenderem sê-lo ou não, convertem-se eles próprios num instrumento de persuasão cujo alcance é, inclusive, muito superior ao das suas palavras”. Daí a necessidade, repetidamente enfatizada por Patrício (1993), do professor possuir intencionalidade axiológica. Todavia, tal postura transformada e transformadora frutificará somente através de uma entrega essencialmente pessoal. Quaisquer manipulações e contornos em todas as possíveis variáveis do contexto educativo, por mais bem arrançados que estejam, reduzirão consideravelmente suas influências se o educador não encontrar-se sintonizado neste propósito. “O desejo está no centro do bom ensino”, declara Hargreaves (1998, p. 14), presumindo assim uma verdadeira e

livre volição, por parte do educador, para haver concretização de uma elevada educação do ser humano.

Suponho ser de supremo valor que os valores sejam seriamente considerados na formação dos professores. E, independentemente da contribuição da Universidade mostrar-se ainda com pouca expressão neste domínio, que esta marca seja cravada com honra, dignidade e excelência nos limites de seu alcance.

4. METODOLOGIA

4.1. Campo de Estudo

O processo metodológico constitui-se no *como* realizar o estudo. Após alguma familiarização com determinado tema, indagações surgem impulsionando o investigador a explorar o campo, em busca de dados que o auxiliem a acessar um conhecimento ainda por clarear. O desafio nesta etapa consiste em construir de maneira equilibrada um percurso, um desenho, uma estrutura capaz a coletar informações pertinentes para o confronto com um problema vigente, como também suscitar novos questionamentos. Além disso, deve contribuir para evitar dados desnecessários ou mesmo desnorteadores do objetivo preestabelecido. “A escolha de um método é por isso uma estratégia integrada na pesquisa, que organiza criticamente as práticas de investigação, no sentido da melhor escolha” (Costa, 1986 cit. por Queirós, 2002, p. 138).

Essencialmente, as pretensões deste estudo centram-se na discussão sobre os valores, a educação e o ser humano. Mais estritamente, à ontologia dos valores, o modo como os professores de educação física e seus alunos lidam com o relativismo axiológico contemporâneo, e o papel da formação axiológica dos docentes.

Neste estudo, a compreensão da condição de relativismo axiológico atual reporta-se à civilização do declínio (Vattimo, 2006), à sociedade amoral (Bento, 2002). Não é necessariamente igualar os valores todos ao mesmo patamar, tendo em vista que “não estamos no grau zero dos valores” (Lipovetsky, 1998, p. 32). Contudo, neste âmbito, salienta-se três características básicas desta sociedade: o individualismo, o relativismo e o presente. A primeira traduz o primado do *eu* em relação ao *outro*, e a segunda denota a subjetiva interpretação, apropriação e vivência que os homens, individualmente ou coletivamente, possuem dos valores e a terceira refere-se a redução da vida ao efêmero (Gervilla, 1997). O relativismo axiológico será aqui entendido não como ausência de valores, todavia como constante mutabilidade hierárquica dos mesmos.

Uma vez que este estudo concentra sua amostra em Portugal, cabe salientar que a concepção de Educação Física neste país refere-se a uma

disciplina escolar curricular, que se ocupa em primazia pelo ensino da cultura desportiva na escola.

Sendo intuito do presente trabalho compreender possíveis relações entre a fundamentação dos valores, o relativismo axiológico e as aulas de Educação Física, a concretização do mesmo passará pela análise de dois discursos: primeiro o dos professores que ministram esta disciplina em Portugal, e em segundo lugar o dos alunos.

4.2. Caracterização e condições de realização do estudo

4.2.1. Amostra

Foram selecionados aleatoriamente para as entrevistas 6 professores, sendo 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, e 60 alunos, divididos em 10 grupos de alunos contendo 6 integrantes em cada um deles de ambos os sexos. Todos eram docentes ou discentes em três escolas públicas da região do Grande Porto, em Portugal. Os critérios para inclusão dos grupos de alunos foram: (1) serem compostos por estudantes do ensino secundário, pressupondo uma capacidade de percepção e interpretação cognitiva suficiente para o assunto; e (2) serem alunos frequentes nas aulas de Educação Física. Os dois critérios exigidos para a inclusão dos professores foram: (1) possuir formação superior na área, o que implica uma maior probabilidade de conhecimentos relativos ao assunto; e (2) terem experiência na prática docente. O docente com menor tempo de prática já lecionava há 7 anos, sendo que o mais experiente já lecionava há mais de 30 anos.

Os participantes foram informados sobre a garantia do anonimato e sobre não haver qualquer tipo de inconvenientes gerais, benefício ou prejuízo financeiros, e obrigatoriedade de participação para os sujeitos e as instituições de ensino envolvidos. As escolas participantes celebravam uma parceria com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e os professores da amostra consentiram ceder parte de suas aulas para as entrevistas com os alunos. Tanto estes quanto aqueles decidiram participar voluntariamente, estavam cientes que poderiam desistir da sua colaboração nas entrevistas sem

quaisquer constrangimentos, e foram tranquilizados de que todos os dados recolhidos seriam separados exclusivamente para propósitos de estudo.

4.2.2. Entrevistas

4.2.2.1. Processo de construção da entrevista

Nas palavras de Bogdan & Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesta significação, já está referida a forte presença da subjetividade apontada por Bardin (2008) neste método. Subjetividade esta que, multiplicada nas várias entrevistas, potencialmente revelará uma objetividade, ou um traço transversal aos diversos discursos.

A entrevista constitui-se numa ferramenta de aproximação entre o investigador e o sujeito de seu estudo, ao menos no plano discursivo. O objetivo deste instrumento é estabelecer um contato direto entre entrevistador e entrevistado, salientado pela importância da mínima interferência daquele. Ocorre assim uma relação dinâmica onde o interlocutor expressa suas impressões frente aos questionamentos e o pesquisador procura facilitar a profundidade e fidedignidade da fala daquele em relação aos objetivos da pesquisa (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No âmbito da investigação social, a entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada é a mais utilizada. É assim denominada por se encaixar entre as perguntas abertas e as fechadas. Sucintamente, caracteriza-se por grande liberdade de exposição do entrevistando, onde o investigador permite-lhe falar abertamente apenas reencaminhando-o de volta aos objetivos da pesquisa quando estes eventualmente começarem a se perder no discurso. O pesquisador possui apenas um guião de entrevista que servirá de base para o que se deseja saber, sem, contudo, utilizá-las de maneira rígida. (Quivy & Campenhoudt, 2008). No olhar de Bogdan & Biklen (1994), a escolha do tipo de entrevista a ser utilizada dependerá do objetivo do estudo – podendo-se até mesmo recorrer a diferentes tipos de entrevista numa mesma pesquisa – e

ressaltam ser vantajosa a semi-estruturada quando se pretende comparar vários sujeitos, recolhendo dados que permitam tal cruzamento. São mais curtas e mais fáceis, em relação às não diretivas, mas assim como estas precisam ser registradas por completo, inclusive os momentos de pausa, as hesitações, expressões de emoção e intervenções do investigador (Bardin, 2008).

Reconhecendo esta ferramenta de investigação como a mais adequada para nosso propósito – uma vez que possibilita tanto a questão da ambiguidade quanto certa estruturação para o tema (Ghiglione & Matalon, 2005) – foi estipulado um guião de entrevista semi-estruturada, que foi submetido a análise, por parte de pesquisadores experientes na utilização deste instrumento metodológico, e testado previamente, em indivíduos que não fizeram parte da amostra de estudo, para devida aprovação.

4.2.2.2. Processo de efetivação da entrevista

As entrevistas tiveram uma duração média de aproximadamente de 45 minutos tanto para professores quanto para os grupos de alunos. Foram registradas por um gravador de áudio, com autorização prévia dos entrevistados. Foi-lhes informada a total liberdade para desistirem da sua participação nas entrevistas, em qualquer momento e sem qualquer prejuízo para os mesmos. Por fim, as entrevistas foram transcritas para o computador. Bogdan & Biklen (1994) recomendam a utilização de gravadores quando o estudo requerer entrevistas de longa duração, e quando esta técnica for a principal fonte de dados, pois apenas a memória do investigador não bastaria. Além disso, é assim possível preservar integralmente o discurso, incluindo pausas, hesitações, entoações e detalhes semelhantes. Uma vez que o local de realização da entrevista pode ter efeitos sobre os dados (Ghiglione & Matalon, 2005), procuramos um espaço que minimizasse ao máximo a possibilidade de interrupções ou distrações, nas respectivas escolas onde os docentes e discentes estavam inseridos.

Os alunos foram entrevistados em grupos pequenos, visando adentrar no que Bogdan & Biklen (1994, p. 138) chamam de “mundo dos sujeitos”.

Cremos que esta forma de inquirir contribui para se obter um quadro mais amplo da visão dos estudantes sobre o tema, e para fugirmos de visões estritamente pessoais no relacionamento com o(a) professor(a). Tal situação favorece que os participantes estimulem-se uns aos outros na discussão, suscitando opiniões e formulação de ideias que auxiliam identificar em alguma instância a visão do grupo a respeito do assunto (Queirós, 2002, p. 146).

4.3. Análise e interpretação do material recolhido

Não basta apenas ouvir o discurso, mas sobretudo compreendê-lo. Após obter-se considerável informação a partir da fala dos entrevistados, o desafio que se apresenta é interpretar e fazer submergir a significação imersa nas palavras ditas. Sendo assim, é usual a utilização conjugada da Entrevista com a Análise de Conteúdo – “uma técnica que pode incidir sobre material não-estruturado” (Vala, 1986, p. 107) – como parceiras na pesquisa de cunho qualitativo. Como afirmam Quivy & Campenhoudt (2008, p. 195), “em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos”.

Para Bardin (2008, p. 33), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Demonstra sua importância como ferramenta metodológica nas ciências humanas, por duas condições básicas inerentes: a *superação da incerteza* (uma vez que permite averiguar se a mensagem percebida pelo investigador é válida e generalizável) e o *enriquecimento da leitura* (aprofundar na compreensão da mensagem analisada). O propósito último da análise de conteúdo é, de acordo com Vala (1986, p. 104), “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Para devida fidedignidade e validade científica, a análise de conteúdo carece ser fundamentada em determinados passos, de acordo com Vala

(1986). O primeiro passo, segundo o autor, é a *delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa*, que consiste na seleção de certos conceitos analíticos, referentes a um ou mais modelos teóricos. O seguinte é a *constituição de um corpus, ou seja, a determinação do material analisado*. Outro passo é a *definição de categorias*, caracterizado pela determinação dos termos-chave e seus indicadores, fornecendo a simplificação do significado central do conceito e suas variantes internas (categorias *a priori*, *a posteriori* ou uma combinação das duas). Por fim, vem a *definição de unidades de análise*, através da determinação das unidades de registro, de contexto e de enumeração.

Neste estudo, a análise de conteúdo se deu pela vertente qualitativa e não pela quantitativa. De acordo com Bardin (2008, p. 142), simplificada e conclusivamente, a característica distintiva da análise qualitativa reside na inferência ser fundada na presença e não da frequência do índice categorial nas entrevistas. É preciso ressaltar que não há um completo distanciamento da quantificação, uma vez que as análises passam também pela identificação de discursos similares, falas correspondentes e palavras repetidamente enunciadas pelos entrevistados. Todavia, em concordância com a autora – quando diz que “o acontecimento, o acidente e a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado” (idem, p. 143) – é proposital o direcionamento para a significação dada pelos entrevistados, ainda que não possua marcada repetitividade.

Em suma, foram precisos dois tipos básicos de análise para a concretização dos propósitos delineados: a) A *unidade de registro*, que para este estudo foi o tema. Assim, o eixo temático tratou de ser o código unificador na significação dos discursos; e b) a *unidade de contexto*, propiciadora de uma compreensão equilibrada da unidade de registro, que foi a entrevista como um todo. Fragmentar o discurso descontextualizadamente empobreceria e desvirtuaria o sentido das falas. As referidas unidades de análise revelam-se pertinentes em trabalhos desta natureza.

Conclui-se com a afirmação de Vala (1986, p. 126), quando diz que “não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial

que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objetivos do investigador”. Recordamos também, nas palavras de Bogdan & Biklen (1994, p. 231), que “as diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentidos aos dados”. Cientes desta inevitabilidade, almejado foi ressaltar as compreensões dos entrevistados em consonância com os objetivos centrais estipulados para o estudo. Isto porque, segundo os referidos autores, a melhor ou mais correta codificação se dará em função dos propósitos de cada estudo.

4.3.1. Justificação do Sistema de Categorias

A delineação das categorias vigorou uma junção das temáticas ressaltadas nos discursos com os objetivos do estudo. Após a recolha dos dados, leituras exaustivas e detalhadas das entrevistas foram feitas procurando as temáticas que traçavam um delineamento comum entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, harmonizavam-se com o interesse da investigação.

Essencialmente, este processo se deu *a posteriori*, uma vez que as falas dos professores e dos alunos foram nucleares para a identificação e definição das categorias. A tentativa consistiu em partir dos relatos para a teoria. Em virtude dos assuntos abordados – valores, sociedade, ensino – serem de grande abrangência e de interligarem-se com facilidade, o sentido central da fala foi determinante para enquadrá-la ou não nas distintas categorias e subcategorias. Isso significa que, por vezes, uma mesma palavra ou expressão manifestou-se em diferentes categorias, sendo filtrada pelo sentido semântico dado à mesma, em particular, no contexto do discurso. Este processo foi imprescindível, sendo que as transcrições, metaforicamente falando, assemelharam-se muito mais a teias do que a favos.

Ao comparar as temáticas suscitadas nas entrevistas dos professores e dos grupos de alunos, verificou-se que eram similares. Logo, três grandes categorias abarcaram a totalidade dos dados, havendo distinção apenas em algumas subcategorias. Sendo assim, cada categoria foi caracterizada de modo geral, incluindo as subcategorias correspondentes tanto aos professores quanto aos alunos.

Categoria A – Identificação dos Valores (O quê?)

Esta categoria caracteriza-se pela identificação dos valores. A pergunta nuclear que norteia suas subcategorias seria “o quê?”. Nas subcategorias vemos o reconhecimento de identidades axiológicas, como também a identidade atribuída, pelos entrevistados, aos próprios valores. A característica saliente é apenas elucidar uma definição, uma significação inicial, sem atermos aos processos.

Subcategorias (professores):

A1(P) – Conceito de valores

Evidencia o que “são”³⁷ os valores na opinião dos professores e quais as suas características.

A2(P) – Valores universais

Evidencia quais valores são universais na opinião dos professores, e em qual justificativa baseiam-se para os qualificarem como tal.

A3(P) – Prioridade(s) axiológica(s) como professor

Evidencia o principal objetivo dos professores e os valores que priorizam enquanto educadores.

A4(P) – Valores na sociedade

Evidencia quais são as prioridades axiológicas da sociedade contemporânea na opinião dos professores.

Subcategorias (grupos de alunos):

A1(G) – Conceito de valores

Evidencia o que “são” os valores na opinião dos alunos e quais as suas características.

A2(G) – Valores universais

Evidencia quais valores são universais na opinião dos alunos, e em qual justificativa baseiam-se para os qualificarem como tal.

A3(G) – Prioridades axiológicas para a educação do ser humano

³⁷ As aspas justificam-se pela necessária distinção entre o *ser* o *valer* dos valores, já discutidos no capítulo “Axiologia: A Filosofia dos Valores”.

Evidencia quais valores os alunos consideram os mais importantes para a educação do ser humano.

A4(G) – Valores na sociedade

Evidencia quais são as prioridades axiológicas da sociedade contemporânea na opinião dos alunos.

Categoria B – Juízos Sobre a Vivência dos Valores (Como?)

Há uma relação correspondente da categoria A com a B. Enquanto a primeira tratava da identificar, esta segunda caracteriza-se por exemplificar a manifestação dos valores. A pergunta central aqui é “como?”. Os processos e, sobretudo, a avaliação e valorização que os entrevistados efetuam no plano axiológico tomam lugar nas distintas subcategorias. Ajuízam sobre a vivência dos valores nos âmbitos pessoal e social. Os valores e sua definição, mencionados na categoria anterior, ganham vida na fala dos entrevistados e dão corpo à presente categoria. Cabe lembrar a limitação de serem discursos sobre a prática, e considerar as consequências que daí advém.

Subcategorias (professores):

B1(P) – Estratégias pessoais para transmitir valores

Retrata como os professores dizem transmitir os valores que prezam aos seus alunos. Ou seja, como manifestam-se a postura que assumem, as estratégias e táticas adotadas por eles para a educação axiológica pretendida.

B2(P) – Expressões da hierarquia axiológica da sociedade contemporânea

Revela como os professores percebem, exemplificam e avaliam o que julgam ser as prioridades axiológicas da sociedade contemporânea.

B3(P) – Famílias desestruturadas: responsabilidade dos pais delegada aos professores

Revela como os professores percebem, exemplificam e avaliam o que julgam ser as condutas familiares, face a educação dos filhos, e suas consequências para a sociedade e a educação escolar, em particular, para o professor.

B4(P) – Potencial axiológico da Educação Física

Demonstra a compreensão, que os professores possuem, do potencial que a EF possui para transmitir valores, as experiências que afirmam ser partilhada neste contexto e exemplificações da especificidade desta disciplina na relação do aluno com seus pares e com o professor.

B5(P) – Formação axiológica dos professores

Revela como os professores percebem, exemplificam e avaliam o que julgam ser a condição da formação universitária do professor, e sua relação com os valores.

B6(P) – Perspectivas de mudança face aos valores

Retrata exemplos das transformações que os professores imaginam serem primordiais, para que ocorra uma educação axiológica melhor em relação à que julgam se passar atualmente.

Subcategorias (alunos):

B1(G) – Vivência pessoal dos valores

Demonstra, através de exemplos e justificações, o juízo que os alunos realizam do que afirmam ser suas próprias práticas e condutas consoante aos valores que assumiram priorizar em suas vidas.

B2(G) – Expressões da hierarquia axiológica da sociedade contemporânea

Revela como os alunos percebem, exemplificam e avaliam o que julgam ser as prioridades axiológicas da sociedade contemporânea.

B3(G) – Famílias desestruturadas e os valores: relação entre pais e filhos

Revela como os alunos percebem, exemplificam e avaliam o que julgam ser as condutas familiares, face a educação dos filhos, e suas consequências para a sociedade em geral.

B4(G) – Potencial axiológico da Educação Física

Revela a compreensão, que os alunos possuem, do potencial que a EF possui para transmitir valores, as experiências que afirmam partilhar neste contexto e exemplificações da especificidade desta disciplina na relação do aluno com seus pares e com o professor.

B5(G) – Relação professor-aluno

Retrata avaliações de como se dão os relacionamentos entre professores e alunos, na opinião destes, tanto docentes de EF quanto de outra qualquer disciplina, e o juízo positivo ou negativo que os mesmos realizaram deste contato.

B6(G) – Perspectivas de mudança face aos valores

Retrata exemplos das transformações que os alunos imaginam serem primordiais, para que ocorra uma educação axiológica melhor em relação à que julgam se passar atualmente.

Categoria C – Fundamento dos Valores (Onde?)

A terceira e última categoria caracteriza-se por se referenciar às bases onde estão assentes a construção axiológica dos entrevistados. É a respeito da orientação – ou ausência dela – que trata esta categoria. A pergunta fulcral agora é “onde?”. Nas subcategorias, que por sinal aqui não diferiram entre professores e alunos, referenciais e argumentações pretendem harmonizar-se com o princípio, a origem e o fundamentado dos valores.

Subcategorias (professores):

C1(P) – Referências axiológicas

Revela quais são as fontes referenciais inspiradoras e transmissoras de valores, reconhecidas pelos professores. Demonstram de onde retiraram as significações e os próprios valores que adotam.

C2(P) – Gênese dos valores

Revela onde encontra-se a origem e a gênese dos valores, na opinião dos professores. Evidencia as argumentações que deram para explicar como, quando e onde os valores tiveram início.

C3(P) – Culminância no “Eu”

Revela onde se encontra a referência final, na opinião dos professores, que define e valida sua hierarquia axiológica.

Subcategorias (alunos):

C1(G) – Referências axiológicas

Revela quais são as fontes referenciais inspiradoras e transmissoras de valores, reconhecidas pelos alunos. Demonstram de onde retiraram as significações e os próprios valores que adotam.

C2(G) – Gênese dos valores

Revela onde encontra-se a origem e a gênese dos valores, na opinião dos alunos. Evidencia as argumentações que deram para explicar como, quando e onde os valores tiveram início.

C3(G) – Culminância no “Eu”

Revela onde se encontra a referência final, na opinião dos alunos, que define e valida sua hierarquia axiológica.

5. ANÁLISE CATEGORIAL: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

5.1. Análise Categorial – Professores

5.1.1. Categoria A – Identificação dos valores (O quê?)

5.1.1.1. Subcategoria A1(P) – Conceito de valores

A conceituação dos valores feita pelos professores se mostrou restrita, sobretudo, aos valores éticos e a permanente conexão destes ao comportamento. Caetano e Silva (2009) evidenciam que os professores, maioritariamente, orientam sua conduta contextualizada baseando-a em ações éticas tidas como princípios e valores. Além disso alguns estudos demonstram certa equivalência e reciprocidade entre termos como moral, ética, virtudes e valores (La Taille, 2000; Thornberg, 2008). Estes fatores são compatíveis com a inclinação dos entrevistados para definirem dessa forma os valores.

*Uhn.. Valores. São, ahn.. **são crenças**, são **condutas** que nós temos ao longo da vida. É aquilo em **que nós acreditamos** e que conduzimos a nossa.. o nosso comportamento, a nossa maneira de atuar, de acordo com estes valores, com essas crenças, com essas ideologias que nós **vamos criando**. (P2)³⁸*

*são o conjunto da.. de situações, de **ações**, de **atitudes** que nós temos, ahn.. em relação aos outros [...] e que faz com que nós **mantenhamos uma relação**, eu diria, **equilibrada e saudável** uns entre os outros. (P4)*

*no fundo é a **forma** como nós nos colocamos perante os outros. [...] Como é que eu sei **comportar em sociedade**. (P3)*

Essa concepção cai na circularidade de que fala Pais (1998). Quando os valores são tidos como crenças que resultam em comportamentos, precisamos admitir que o que fundamenta estas próprias crenças são exatamente os

³⁸ “P2” identifica o professor, as palavras e expressões em negrito destacam os enfoques discutidos na respectiva subcategoria, o travessão no início da frase determina quando há mudança daquele(a) que discursa (no caso das entrevistas com os professores pode aparecer apenas a propósito de alguma intervenção do entrevistador) e os colchetes [] são utilizados para fornecer alguma informação adicional ou condensar informação desnecessária.

valores.

*Os valores é.. são ideais, **ideais de vida**.. São algo, algo que nós.. prezamos imenso. São, são os guias, os **guias da nossa vida**. (P6)*

O relativismo axiológico apareceu no discurso de todos os professores. Sem exceção – apesar de nomearem alguns como universais; temática que terá lugar na próxima subcategoria – todos condicionaram os valores a variações no tempo, no espaço e no juízo do sujeito. Não transpareceram dúvidas a respeito da existência de uma hierarquia axiológica, embora submetam-na aos ditames destes fatores condicionantes.

*O, o valor **pra mim é uma coisa, pra ti pode ser outra**.. e pra os alunos são completamente outra. [...] Depende. (P6)*

*Eu diria, mais importantes que outros, não sei. Mas que em determinadas situações e em determinados contextos os valores **tem que ser hierarquizados**, isso é verdade. Ou seja.. em, é.. assim em **termos absolutos**, ahn.. eu **não sei** dizer se uns valores são mais importantes que outros. Em determinados contextos pode haver situações em que um determinado valor se sobreponha a outro. Agora, isto são situações que eu não consigo retratar assim no abstrato, [...] cumprio no meu dia a dia, em função da leitura que faço com as situações. Mas não, **não possuo modelo nenhum** de.. que me faça perceber isso assim de uma forma completamente abstrata. (P4)*

***Há valores mais importantes** do que outros. Mas, agora, **depende também do contexto** onde nós estamos inseridos naquele momento (P5)*

*não só não há duas pessoas iguais, nem há ninguém que se possa arrogar a achar que tem as melhores práticas de vida. **Ninguém tem as melhores práticas de vida, não há práticas de vida mais corretas ou menos corretas. Tudo depende** do contexto em que nós estamos. (P4)*

A ênfase relativista é clara e postulada como norma universal. Acabamos de ler a alegação de não haver nenhuma prática de vida mais ou menos correta. Todavia, no decorrer dos discursos, imediatamente após tais afirmações, fundamentos específicos são propostos para que todos possam crescer, melhorar e ultrapassar os problemas. A continuidade da fala de P4 exemplifica-nos isso com transparência.

*E portanto, essa capacidade de compreensão, essa capacidade de análise é que faz com que nós achemos que.. nós achemos ou vá lá, eu acho, que esta questão dos valores, do respeito, da solidariedade, da, da, da compreensão p'ras diferenças, da solidariedade no sentido de nós sermos capazes de ajudar quem tem mais dificuldades, não só de compreender, **são coisas fundamentais** porque eu acho que isso é que nos leva a crescer a todos. **Isso é que nos leva a crescer a todos. Isso é que nos leva a ser melhores, a ficar melhores, e a ultrapassar os problemas.** Se cada um se meter dentro do seu.. do seu mundo, e da sua casca de ovo, e.. e, e não tivermos nada a ver com aquilo que os outros, ou não quisermos ter nada a ver com aquilo que os outros fazem, normalmente o que acontece é que, provavelmente, poderemos até darmos bem com a nossa vida, mas mais cedo ou mais tarde somos confrontados com situações que nos vem despejar em cima aquilo que nós próprios recusamos aos outros, não é? Nós **vivemos sempre melhor em conjunto do que de costas viradas uns pra os outros.** Esta é a minha opinião. (P4)*

Assim, viver em “solidariedade”, “respeito” e “compreensão p'ras diferenças” seria uma prática de vida melhor que “se meter dentro do seu mundo”, independentemente do contexto onde se está inserido. Há um contrassenso semântico, mas não sintático, em relação ao início do discurso. Isto porque a forma de expressão, extremamente objetiva (“não há”, “ninguém”, “tudo”), permanece neste segundo trecho do discurso (“todos”, “vivemos sempre melhor”). São termos incompatíveis com qualquer flexibilidade. A contradição dá-se no sentido da mensagem, uma vez que uma prática melhor para todos é advogada logo após dizer-se que a mesma não existe. O relativismo mantém seu paradoxal objetivismo nos relatos dos professores

entrevistados.

Torna-se cada vez mais tênue a linha divisória entre o absoluto e o relativo. Os entrevistados não parecem ter qualquer dúvida a respeito de existir uma mutabilidade dos valores segundo as diferenças idiossincráticas, todavia um consenso sobre os limites dessa variação axiológica revela-se confuso ou praticamente inexistente, sendo que nem a ética – ordem dos valores tida pelos próprios entrevistados como universal – foi poupada.

*Mesmo a questão da ética.. nunca é.. o que pra mim pode ser **uma determinada ética**, que deve ser um determinado caminho, pra outra pessoa ao lado **pode ser completamente diferente**. (P3)*

Em geral, os professores revelaram insegurança enquanto tentavam conceituar o termo, e mostraram um conhecimento superficial e/ou confuso sobre a ontologia dos valores. Há um evidente desconhecimento a respeito das suas classes e ordens, reduzindo-os quase a regulamentos comportamentais.

*transmitir valores pra mim é, é tentar transmitir algo.. ahn.. que leve a pessoa a moldar-se.. **não te sei definir muito bem**. Sinceramente tenho alguma **dificuldade em definir** o que é um valor. (P1)*

*o significado que eu tenho de valores é.. é.. a **importância que nós damos**, ou que a sociedade dá [...] ao.. valores éticos, a ética, a moral.. ahn.. o que é **que está bem, o que é que está mal**. São este tipo de valores mais soc', estes são talvez **valores** mais dentro de, **lógicos**, talvez.. **dentro da lógica**.. Depois também há outro tipo de valores, não é? Há os valores religiosos que cada um tem, não é? (P3)*

As falas dos professores parecem demonstrar uma significação dos valores em conformidade com o senso comum. Portanto, refletem uma apropriação ocasional destes conceitos. Apesar disto, e até paradoxalmente, os valores foram descritos como delineadores e caracterizadores da própria vida dos indivíduos, sugerindo que a mesma está possivelmente fundamentada em

bases pouco sólidas.

5.1.1.2. Subcategoria A2(P) – Valores universais

Todos os professores admitiram a existência de valores universais. Dos que foram mencionados, poderíamos enquadrá-los todos em apenas uma ordem: a dos valores éticos. O respeito destacou-se, traduzido por vezes como “aceitação da diferença”, seguido pela solidariedade, também identificada através dos termos “ajuda” ou “interajuda”, dando um sentido próximo ao que denominamos como fraternidade. Também foram mencionadas a honestidade, a lealdade e dignidade.

*há valores que são universais, **claro que há valores que são universais**. O **respeito** é um deles [...] a **ajuda** e a **interajuda**. [...] ser humano sem valores, ou numa sociedade como a nossa **se não existissem valores então seria um caos**. Eu acho que os valores são fundamentais, não é? (P5)*

*É um valor básico o **respeito** pelo outro [...] respeito, é.. **aceitação das diferenças, solidariedade**, penso que são questões que são **transversais em qualquer cultura**, ahn.. a qualquer situação. (P4)*

***respeito**, ahn.. **dignidade**.. ahn.. **lealdade**, ahn.. É a base. (P6)*

*acho que **toda a gente gosta de ser respeitada**, né? Alguns.. ahn.. num respeitam, não é? Há determinadas pessoas que **não respeitam as outras, mas gostam de ser respeitadas** (P1)*

As presenças marcantes e simultâneas do relativismo axiológico (discutido na categoria anterior) e do reconhecimento de valores universais aparentam um conflito. A primeira encaixa-se com o padrão social em voga. Entretanto, a segunda confronta-o, evidenciando o inegável senso de unidade entre a família humana, não apenas no sentido fisiológico, mas também no axiológico. Os valores citados como sendo universais revelam um primado dos valores espirituais sobre os sensíveis, em concordância com Hessen (1980),

traçam certo paralelismo com alguns pontos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (*Universal Declaration of Human Rights*, 2006) e coincidem com os valores que os professores diziam priorizar para o seu ensino e para a sua vida pessoal, semelhantemente ao encontrado num estudo sobre a ética profissional por Caetano e Silva (2009). Paralelamente, todos os professores, no estudo feito por Thornberg (2008), disseram valorizar mais as normas ou guias referentes ao relacionamento uns com o outros na escola, que regras em relação a estrutura das atividades, etiqueta, responsabilidade pessoal e até sobre segurança e saúde. Tais dados parecem reforçar a tese de que há uma hierarquia objetiva de valores norteadores da vida humana, balizada por princípios axiológicos universais, ainda que delineá-la pareça ser um intento de grande complexidade.

5.1.1.3. Subcategoria A3(P) – Prioridade(s) axiológica(s) como professor

Como acabamos de mencionar, os valores identificados pelos professores como universais encontram-se inseridos também entre os mais importantes para o seu ensino. Além destes valores éticos, a “dedicação ao trabalho”, talvez num teor mais pragmático, ganha também espaço na educação axiológica promovida pelos professores.

*O **respeito** na minha opinião é **fundamental** [...] dentro daquilo que eu chamo respeito, há.. há duas coisas que são fundamentais. Que é nós termos a capacidade de **aceitar e perceber as diferenças**, e termos a capacidade de saber **lutar veementemente pelos nossos princípios** e pelas coisas em que acreditamos [...] junto com isto, há um que pra mim é muito importante que é a questão da **solidariedade**. [...] eu nas minhas aulas luto todos os dias, **acima de tudo**, [...] por fazer com que em cada pedaço da aula [...] da relação que se dá durante uma aula esteja **sempre presente estes valores**. (P4)*

*Pelo menos é o que tento transmitir aos meus alunos. São estes três, é.. primeiro é a **interajuda, o respeito e a dedicação** àquilo que fazem. (P1)*

Outro ponto ressaltado, ainda que em menor escala, por alguns professores é o “saber estar em sociedade”, que parece ser melhor descrito como um comportamento exterior aceitável socialmente. A honestidade ou a transparência parecem necessitar de, digamos, um *filtro social* para que a conduta do indivíduo não cause desequilíbrio com as expectativas. Entretanto, não fica claro o rumo desejado quando estes dois – a honestidade e o comportamento perante a sociedade – entrarem possivelmente em conflito.

*Mas é fundamental, no meu ponto de vista, que as pessoas sejam **honestas** e que **saibam estar em sociedade, respeitar os outros**. [...] **Há uma determinada conduta**. E é a partir daí que eu vou ter que.. que fazer o, o, o.. a minha maneira de estar [...] em qualquer sítio onde nós estamos nós **temos que estar de acordo com aquilo que está instituído**.. que é regra, não é?*
(P2)

*acho que é importante termos os valores da ética.. **ética social**. Como é que se **devem comportar perante a sociedade**, como é que devemos, como é que se devem.. comportar, ahn, em grupo.* (P3)

Uma sociedade focalizada no presente, regida pela aparência e pela decadência da verdade, torna-se consoante e promotora de uma conduta exterior sem genuína honestidade. Parece ser necessária para haver uma tolerância e equilíbrio perante a aparente rebeldia (Lipovetsky, 2007) das múltiplas e frágeis “identidades” contemporâneas e as – por vezes, não menos instáveis – posturas mais tradicionais. Um “ensino” reprodutor desta lógica molda seus aprendizes aos padrões sociais ao invés de capacitá-los a interpretar o contexto e serem agentes autônomos de mudança (Dumbrajs et al., 2010). Diz-nos Lipovetsky (1998, p. 34) de um “espantoso regresso da moral quando se vê que as boas maneiras são consideradas mais importantes que a solidariedade”.

Cada entrevistado destacou também qual é o seu principal objetivo como professor. Dumbrajs et al. (2010) encontraram quatro categorias que identificam tipos de professores, das quais duas emergiram, com grande

evidência, em nosso estudo. Uma, denominada “a *professional and teaching oriented approach to teachership*”, é caracterizada por um foco nas habilidades do ensino para formar bons cidadãos para sociedade.

*Torná-los **bons cidadãos**, cidadãos.. e, ahn.. e que eles consigam fazer uma **prática desportiva autônoma** em termos futuros. [...] Porque primeiro eu acho que pra eles estarem **bem integrados na sociedade** é preciso que sejam **bons cidadãos**, não é? Em termos da, da disciplina que eu leciono, se eles conseguirem desempenhar uma prática autônoma, que tenham conhecimentos de EF eu também já **me sinto satisfeita**.. (P2)*

No seguinte trecho, vemos um paralelo com a categoria “a *society rientated, humanistic approach to teachership*” (Dumbrajs et al., 2010), identificada pela primazia dada ao bom relacionamento, principalmente com alunos, focando-se nas interações pessoais.

*é saber que os alunos quando.. quando terminam o ano.. ehn.. saiam daqui e **sentem que houve alguém importante pra eles**. [...] Alguém que se preocupou com eles. [...] saiam daqui a reconhecer [...] o **nosso valor enquanto professor, e enquanto ser humano**. [...] Como professor.. Acho que é fundamental a gente passados uns anos passar na rua, ahn, e **sentir o reconhecimento das pessoas**, e vierem ter contigo e: “Olá professor, como é que está? Lembra-se de mim?”. **É sinal.. ahn, que nós fomos, de certa forma, importante pra eles**, num certo período da vida deles. Pra mim isso é fundamental. (P1)*

Tanto o foco no conteúdo de ensino como nas relações interpessoais são prioridades comuns ressaltadas por professores. Dos 11 professores entrevistados por Lins et al. (2007), quando questionados sobre quais propósitos tinham em relação ao ensino-aprendizagem da ética e da moral, como tema transversal em sua disciplina, 7 pretendiam relacioná-lo ao conteúdo, enquanto apenas 1 citou explicitamente que intencionava usá-lo para consciencializar. No estudo de Malm (2008) a relação entre os valores pessoais e as práticas de ensino de oito professoras foram estudadas, tomando-se uma

delas como referência. Esta, descreve que sua maior satisfação no trabalho é o amor recebido dos alunos. O conhecimento científico da disciplina e/ou o afeto partilhado com os estudantes mostra ser de grande valor para os professores. Behets (2001), numa pesquisa realizada na Bélgica com professores de EF em atividade e em formação, encontrou que ambos os grupos priorizaram uma orientação educacional voltada para a responsabilidade social, seguida pela orientação voltada para o conhecimento científico da disciplina.

Ainda sobre a categorização de professores, Dumbrajs et al. (2010) encontraram em seu estudo que a categoria “*student centred approach to teachership*” seria nuclear, como uma intersecção entre todas as categorias, e reflete um ensino centrado no estudante. Os professores no presente estudo, de certa forma, demonstraram este aspecto com algumas particularidades. Geralmente o estudante apareceu no discurso como o centro do ensino, contudo revelou-se também habitual um exclusivo *educare*, uma abordagem de ensino tradicional, onde o professor não apenas determina todo o processo educativo como também não demonstra pretensão ou esperança de crescer num aprendizado partilhado com o aluno.

*Tudo aquilo que eu faço numa aula.. é **sempre no interesse dos alunos**. Sempre. Eu, como professor, **não tenho qualquer interesse na aula**. A única coisa que existe numa aula, na minha opinião, é a aprendizagem dos meus alunos englobando nesta aprendizagem tudo. Desde a aquisição de conhecimentos, até a utilização de conhecimentos, até o moldar da personalidade, até a aquisição de valores, a utilização de valores, tudo isso. [...] E o mais importante numa aula, aliás, **a única [ênfase] coisa importante numa aula é a aprendizagem dos meus alunos**. (P4)*

Estes dados assemelham-se à prática híbrida dos professores encontrada por Thornberg (2008), e reportam à crise da educação contemporânea, mergulhada num oscilar entre padrões rígidos da era moderna ao mesmo tempo que tenta adaptar-se ao frenético e inconstante período pós-moderno (Hargreaves, 1998; Pourtois e Desmet, 1999; Queirós, 2002).

5.1.1.4. Subcategoria A4(P) – Valores na sociedade

As falas dos professores evidenciaram o que reconheciam como sendo as prioridades nas vivências da sociedade contemporânea. Quatro núcleos axiológicos emergiram do que foi identificado como socialmente mais valioso em nossos dias. O mais destacado foi o *foco no “Eu”*, retratado sobretudo no individualismo, na constante competição entre as pessoas e na desconsideração pelo outro. O segundo núcleo é o *foco relativista*, evidenciado nas distinções de conduta, costumes e prioridades entre as diversas sociedades e no perpassar dos anos. Em terceiro lugar o *foco na aparência*, caracterizado pelo materialismo e uma centralização no aparato exterior. Finalmente, o *foco no presente* configura-se como o quarto núcleo, visto nas ações imediatas e efêmeras, geralmente, inconsequentes com as repercussões futuras.

*... é uma boa pergunta.. Ehn.. Eu acho.. neste momento.. que **as pessoas valorizam só a si próprias**. Ponto final. (P1)*

*há uma hierarquia de valores. Existe uma hierarquia de valores. E.. se nós, e depois den... **há umas pessoas que dão mais importância a determinados, a determinados valores**. (P3)*

*Ah, os **aspectos materiais**. Acho que atualmente a sociedade **valoriza muito o aparato, o exterior**, do que os valores morais e ahn.. e o interior de cada um d'de nós. (P2)*

*há um espírito muito de, de.. tentar resolver as coisas como se fossem **tarefas momentâneas**. Nem que fosse ass'; **é só pra o momento**. (P2)*

Há um paralelo entre estes dados e o quadro axiológico atual acusado por diversos autores (Bento, 2004; Brás, 2005; Garcia, 2002; Garcia e Lemos, 2005; Gervilla, 1997; Hargreaves, 1998; Lipovetsky, 2007; Patrício, 1993; Pourtois e Desmet, 1999; Queirós et. al., 2008). Os núcleos axiológicos que emergiram deste trabalho aproximam-se estreitamente do que Gervilla (1997)

identificou como núcleos fundamentais dos valores da pós-modernidade. Estes resultados reforçam haver uma certa padronização axiológica na sociedade contemporânea, onde “as dissemelhanças hierárquicas não param de recuar em benefício do reino indiferente da igualdade” (Lipovetsky, 2007, p. 107).

5.1.2. Categoria B – Juízos Sobre a Vivência dos Valores (Como?)

5.1.2.1. Subcategoria B1(P) – Estratégias pessoais para transmitir valores

Distintas maneiras de transmitir ou inculcar valores foram expressadas pelos professores. Alguns adotavam determinadas táticas em função da demanda circunstancial. Outros, assumiam permanentemente uma postura na qual se pautavam. As estratégias variavam entre a imposição autoritária, o diálogo reflexivo ou a tentativa de negociar com os alunos.

- *Eu quando imponho a minha autoridade, ahh.. não mando recados por ninguém. **Imponho a minha autoridade, como autoridade mesmo** [ênfase na frase toda]. Podemos chamar “repressiva”. Eu não tou a espera que ele perceba a minha autoridade.. A única coisa que ele percebe é que **eu mando e ele obedece**. [...] no primeiro dia d'aulas, eu digo-lhes assim: “Meus amigos aqui nesta aula há uma democracia direta, eu mando e vocês obedecem e ponto final”. **Nem é de outra maneira, é que nem é de outra maneira** [ênfase na frase toda]. E quando há um aluno meu vem contestar alguma coisa, eu digo logo: “O senhor é, o amigo quer dar aulas? Senta-se aqui e começa já a dar aulas. Enquanto não receber o dinheiro, **quem recebe sou eu. Eu é que mando**. Não gosta, põe na beira do prato, senta-se ali e está quieto”. [...] qualquer professor aqui na escola recebe respostas [...] tortas e mal educadas exatamente porque os alunos acham que o professor que não tem o direito de os obrigar a fazer aquilo ou de lhes dizer aquilo que disse. Portanto, respondem em consonância com aquilo que acreditam. Eu nestas situações sou muito mal [risos]. **Sou mesmo muito mal** [quase gargalhadas].*
- *Entendi. É um mal mas que acha que é bem? [pergunta o Entrevistador]*
- *É, é, é, é.. claro, claro.. (P4, pp. 14-15)*

eu vou-lhe tentar criar situações, não é? [...] normalmente crio situações práticas que o leva a pensar que aquilo é, tou-lhe a transmitir um valor, a ajuda. (P1)

*Às vezes tem que ser mesmo de uma forma mais **autoritária**. Fazer impor o ponto de vista. Outras vezes tentar um bocadinho **negociar**: “ok, agora fazes isso, mas eu também acho que deves fazer aquilo”; “também deves aceitar a opinião dos outros”; “também deves valorizar o que os outros pensam”.. Ahn.. mas é sobretudo uma, **uma negociação**, que se tem que fazer com, com os alunos.* (P2, p. 5)

Thornberg (2008) encontrou quatro estratégias de intervenção utilizadas pelos professores para educar em valores: *asserção, explanação, negociação e preparação*. Destas quatro, apenas a preparação, não apareceu no presente estudo. A primeira, que consiste em dar ordens sem dar explicações, foi a mais frequente, traçando um estreito paralelo com o trabalho do referido autor. Também são perceptíveis, nas falas transcritas acima, a presença da explanação, que procura fazer o aluno refletir nas suas ações e conscientizar-se dos valores, e a negociação, geralmente tentando estabelecer uma troca com o aluno.

Os professores viam-se como exemplos para os alunos e, geralmente, declararam orientarem-se enquanto docentes coerentemente com os valores que presavam para a vida pessoal; dados estes paralelos aos encontrados por Caetano e Silva (2009, p. 53) e por Dumbrajs et al. (2010). Não tomaram sua profissão como um papel a desempenhar, mas como uma extensão da própria vida.

*Nós **somos muito um exemplo** pra eles [...] **aquilo que a gente lhes transmite.. é fundamental**. Que eles vão sair daqui e **vão tentar copiar**.* (P1)

*não faço a separação entre, ehn, eu: pessoa, cidadão.. eu: pessoa, professor. **Eu como professor sou eu mesmo**. [...] aquilo que eu faço nas aulas é aquilo que faço no meu dia a.. Aliás, eu costumo dizer assim: “**Aquilo que eu faço com os meus alunos é aquilo que eu faço com os meus filhos**”.* (P4)

No decorrer das aulas, após serem transmitidos os valores tidos como fundamentais, os professores demonstraram tratar as inevitáveis quebras e falhas dos alunos de distintas maneiras. Basicamente, distinguiram-se em dois propósitos básicos, conforme aparecem nas falas transcritas a seguir. Metade pretendia simplesmente manter a ordem, controlando os alunos com castigos ou incluindo os valores na avaliação formal. A outra metade visava utilizar as situações para fortalecer os ensinamentos, compreendendo que a educação para os valores não fornece resultados imediatos.

Regime militar [...] Fazem exercícios, flexões. Mal não lhes faz e ficam ali já com, com alguma coisinha em cima do corpo e da próxima vez já vão pensar um bocadinho naquilo que vão dizer. (P5)

*Eu posso assistir aos meus alunos a andar a porrada na aula um com o outro, castigo os dois, mando-os pra o diretor, eles vão uma semana de **castigo** pra casa e eu limpei as minhas mãos. Fica o caso resolvido.. Ok? Na minha opinião, isto não chega. Isto nem sequer é o mais importante. [...] Mas pra além disso.. o que é preciso é pegar naquele exemplo e utilizá-lo de uma forma em que eles percebam que aquilo que fizeram foi errado. [...] Como é que eles poderiam ter resolvido diferente aquela situação? Esta é que é a parte educativa. A do **castigo**? [...] **qualquer funcionário faz isso, qualquer polícia faz isso, qualquer juiz faz isso. Então ponham aqui juízes a dar aulas...** Ok? [...] não precisamos de professores pra nada. Porque **um professor está aqui exatamente pra dar um sentido às coisas que ensina.** (P4)*

Nenhum professor revelou planejar sua intervenção quanto ao propósito de educar em valores. As posturas foram identificadas e verbalizadas como reações naturais, sem que o professor reflita muito sobre isto. Estes resultados estão de acordo com Thornberg (2008).

Para Malm (2008), são variadas e distintas as maneiras nas quais os professores se empenham para obterem mudanças, mas nem todos estão preparados para implementá-las, ainda que desejem fortemente tal alteração. Segundo a avaliação dos alunos no estudo de Lins et al. (2007), as principais

reações que os professores tiveram diante de conflitos nas aulas consistiam em convidar o aluno a ir a diretoria, buscar o motivo da briga ou omitir-se de qualquer atitude. Na concepção dos alunos analisados por Thornberg (2008), regras de etiqueta foram consideradas pouco importantes ou desnecessárias, possivelmente – explica o autor – porque não veem qualquer sentido nas mesmas. A visão dos alunos passou a ser negativa sobre estas regras. Para o estudante aceitar uma norma, ela precisa fazer sentido em sua mente, e ele precisa acreditar na explicação como verdadeira e confiável para aceitá-la. O foco em regras é criticado por reduzir a educação para os valores à disciplina e gerência da turma, e por diminuir a complexidade da ética. Regras de comportamento são demasiado superficiais e já demonstraram não afetarem os alunos sem uma fundamentação consistente por trás (Thornberg, 2008).

5.1.2.2. Subcategoria B2(P) – Expressões da hierarquia axiológica da sociedade contemporânea

O que a sociedade contemporânea valoriza obteve uma avaliação negativa por parte dos professores, os quais demonstraram certo desagrado em relação ao que notam estabelecer-se como prioridade, em nossos dias, para a maior parte das pessoas. Dá-se grande valor ao que pouco valor tem, e desvaloriza-se o que é genuinamente valioso, revelando uma inversão da hierarquia axiológica que acreditam ser a melhor.

*Há um conflito de valores entre aquilo que eles [jovens] veem que a **sociedade valoriza** e aquilo que teoricamente **deviam ser valorizados**; e não são (P2)*

***não se dá importâncias as coisas fundamentais** e mais importantes, que deviam ser a base da sociedade. E [...] **dão valor a coisas completamente desnecessárias** e.. e **não importantes** (P6, p. 5)*

Os quatro núcleos axiológicos descritos na subcategoria A4(P) – Valores na sociedade – foram exemplificados pelos professores com algumas especificidades. O primeiro núcleo – *foco no “Eu”* – revelou uma sociedade egoísta e excessivamente competitiva. A faceta do individualismo demonstrou-

se no desrespeito pelo outro, numa busca inescrupulosa para alcançar o sucesso. Para os professores, como atualmente as pessoas são classificadas em termos de resultados e não de processos, os meios deixaram de ser importantes, bastando que os fins individuais sejam atingidos.

*Neste momento, acho que as **pessoas valorizam-se a si próprias** [...] a vida tá difícil, tá difícil pra todos. E, **neste momento, é cada um por si**. E eu se tiver que “pisar o meu colega” para ter, ou para alcançar o sucesso eu não vou, não vou olhar pra trás. [...] **Neste momento, vale tudo pra atingir o sucesso e esquecem-se de praticamente de tudo.. do que é ético.** [...] sinto que ao meu lado estão pessoas que **não olham a meios pra atingir os fins** (P1)*

*não se importa muito da forma como tu alcanças aquilo que pretendes. [...] É mais uma.. a procura do **êxito a qualquer custo.** [...] O **individualismo cada vez maior.** “Eu é que tenho que saber, se deixar ficar o outro pra trás não há mal”. [...] É o “**Eu**”. As pessoas pensam **muito no “Eu” e esquecem-se.. do colega** que está ao lado. (P3)*

O segundo núcleo axiológico – *foco relativista* – refletiu uma grande diversidade de análises. Os professores discursaram desde a distinção de regras de conduta entre países até à interferência que o nível socioeconômico das pessoas e das nações exerce sobre a vivência dos valores. Expressaram mutações no tempo e no espaço em distintos assuntos, pelo que demarcamos esse núcleo principalmente em função da intensa presença deste relativismo na vida social, mais do que o conteúdo deste relativismo. Até porque, a subjetividade implica uma multiplicidade de temáticas. Se for possível traçar uma linha comum nas falas, talvez ela passe pela visão de que os mais pobres relativizam a criminalidade como conduta normal; e pela relatividade com que a profissão docente é notada quando se desloca dos grandes centros para o interior, ou quando se compara com o prestígio que tinha a uns anos atrás. Em suma, os professores demonstram que os valores manifestam-se na sociedade atual, não mais como atemporais ou universais, mas, ao contrário, revelam-se temporais e regionais.

nas **zonas mais interiores**.. ehn.. eles tem outro tipo de atitude, outro tipo de valor que aqui não encontro. O **respeito** que têm **uns pelos outros**, o respeito que têm toda a gente **pelo professor**, ahn.. a forma como lidam conosco, a forma como nos respeitam, a forma como se dirigem a nós, está enraizada naquela sociedade. Tem enraizado naquela zona. Que eu **não encontrei aqui** [...] na **zona do Porto**. Vá. **Distinguem** das duas, as **zonas**. A zona do Alentejo e a zona do Porto, ahn.. completamente diferente.. **completamente diferente**.. E num local transmitem-se determinados valores e aqui, é o mesmo país, de zonas diferentes, ahn.. que transmitem outro tipo de valores.. Principalmente na parte de, de, da.. da, como é que eu ei de te dizer? Nos afetos, entendes? Eles lá [interior] **são muito mais carinhosos, são muito mais meigos, são muito mais sensíveis a tudo do que aqui** [Porto].. E eu sinto isso em pais e alunos.. Como sinto aqui, em pais e alunos. Acho que isto diz tudo de onde é que os valores provém, não é? (P1)

também **depende** um bocadinho do meio em que se está, não é? **Se for um meio mais pobre**.. eles acham que aquilo é que é o .. os valores que sempre lhes ensinaram, não é? A maneira de estar sempre foi aquela. Por isso acham que num.. não tem importância nenhuma (P2)

O terceiro núcleo axiológico – *foco na aparência* – revelou duas expressões marcantes no contexto social atual. Uma foi a supervalorização do material, a sobreposição do *ter* sobre o *ser*, ou até mesmo uma (con)fusão da identidade da pessoa com aquilo que a mesma possui ou retrata exteriormente. A outra expressão foi a hipocrisia, a falsidade, a vida incoerente. A sociedade contemporânea, na ótica dos professores, dá muito valor às posses materiais, ao exterior, ao visual sem se preocupar com o conteúdo.

agora só pensam, tipo, em *ter*.. **ter telemóveis**, e isso é que é importante, e as **roupas**, e.. e **com quem andam**.. e, e não propriamente aos valores (P6)

vamos imaginar um jogo de futebol qualquer [...] e vem tudo com umas **faixas muito grandes por fair play, contra o racismo**, qual é. E [...] depois saltam os

*jogadores ou o público todos a chapar uns nos outros. Ou seja, desdizem completamente aquilo que estão a; e, e eu olho pra aquilo e acho que aquilo são mais obras de fachada. [...] as pessoas olham pra aquilo já assim de uma forma **um bocado folclórica: “É bonito”**. [...] Agora o [...] fair play, a educação, o respeito não são bonitos [...] devem é ser utilizados na prática (P4)*

O quarto núcleo axiológico – *foco no presente* – retratou um descaso com o futuro e suas possíveis consequências, resumindo a vida a uma desleixada experiência do agora. Apareceu mais implícito no discurso dos professores relativamente aos outros núcleos axiológicos, e frequentemente estabelecia uma ligação com estes. Para os entrevistados, a sociedade contemporânea valoriza o momento e tanta aproveitá-lo como lhe apetece. Tudo precisa ser resolvido instantaneamente e não interessa como. Além disso, em contraposição, o esforço, a responsabilidade, o compromisso, o trabalho aparecem cada vez menos valorizados socialmente.

*o que nós vemos é que: “ok, desde que esteja resolvida a minha parte eu; **não me interessa se é muito bem aceite**, ou se os outros vão, ahn.. vão achar que é **correto**. Desde que **resolva a minha parte**”. Eu penso que, atualmente, a crise de valores vai um bocadinho por esse, nesse sentido. (P2)*

*e depois isso com a ideia que se tem de que hoje em dia **não vale a pena estudar**.. porque vai estudar pra quê? [...] pra vender telemóveis, ou vender enciclopédias, ou ir pra caixa do hipermercado. Porque hoje **ninguém tem emprego**. Ehn, pá. Faz com que os nossos jovens tenham uma atitude muito complicada na escola.. Pá, **falta de vontade de trabalhar, falta de autonomia, falta de responsabilidade, falta de capacidade de trabalho**, [...] pá, as coisas surgem do trabalho, a gente se não trabalhar não tem de comer. Se não plantar o trigo, pá, se não for apanhar o trigo, se não for moer farinha e se não for fazer o pão, não tem pão pra comer. [...] aquele pão que está ali representa o suor de muita gente antes. (P4)*

Foram retratadas as consequências desta hierarquia axiológica na formação de homens e mulheres, que já são sentidas pelos professores.

Sumariamente, através dos aspectos fornecidos pelos entrevistados, encontra-se um perfil da pessoa amoldada aos valores vigentes: Um egocêntrico irresponsável e insubordinado, afundado na sua subjetividade axiológica, arrastando-se numa sobrevivência do mínimo esforço pelo máximo prazer. Alguns exemplos vivos do dia a dia dão corpo a este estereótipo.

***eles não chegam lá porque nunca.. porque nunca ninguém lhes passou aquilo**, como se fosse um exemplo, ou uma coisa a não ser feita.. Porque não tem esse valor. [...] vou te dar um exemplo. Uma vez tive numa direção de turma um aluno que mandou, tipo, cuspiu na aula, e acertou numa.. numa miúda à frente. [...] E eu fui lá tentar descobrir quem era e não sei o quê, porque foi numa aula de matemática. Ahn.. e ele, depois, depois de muito tempo de ter dito que tinha sido ele, veio me pedir desculpa, porque não era pra acertar nela, mas era pra acertar nele. E eu depois, eu tive lhe a explicar que não era a quem tinha acertado, mas o, o ato em si. E perceber isso? Não percebeu. Tás a ver o que eu quero dizer? Não chega lá.. não chega lá. [risos] Porque **o mal pra ele não era ter cuspidido, era ter acertado na pessoa errada.** (P6)*

*nós temos uma sociedade, hoje em dia, que [...] acredita muito no sucesso pelo lado transversal. Ou seja, ahn.. **não interessa que eu vá trabalhar** durante anos, pra afinar a minha voz, pra aprender a cantar. Eu tenho é que ir a um concurso destes da TV ver se arranjo um contrato pra.. pra cantar. Ahn.. não interessa, pá, que eu estude e trabalhe pra ter sucesso. Pá, pra quê? Vou eu pra **porcaria de um concurso da TV, pá, meto-me numa casa durante 3 semanas, faço lá umas atripolias e saio como ao rei nacional.** Quer dizer, não me interessa que eu vá fazer um curso de teatro, pá, pra ser ator e, e, e que tenho que trabalhar muito. Pá eu vou num desses **castings**, pá, arranjo um lugar aí numa novela, e, e, e apareço nas **capas das revistas todas** [...] **damos muito, muito valor a quem não tem valor nenhum. E damos muito valor a quem nada fez pra ter esse valor.** E portanto, as pessoas convencem-se que não é preciso trabalhar pra fazer as coisas, não é preciso ter respeito pra fazer as coisas, [...] O que **interessa é.. é ser famoso. O que interessa é aparecer.** E esse tipo de princípios, esse tipo de valores está muito subjacente na nossa sociedade (P4)*

Concluem sua avaliação anunciando que a sociedade contemporânea enfrenta uma crise de valores. Um dos sujeitos da amostra chegou a dizer que se pudesse voltar atrás não teria filhos (apesar de ter grande apreço por eles) em virtude do quadro social que contempla. Ainda que alguns professores tenham dito que vivemos numa sociedade sem valores, todos, inclusive estes, demonstraram haver uma sobreposição de uns em função de outros. Aqueles nomeados pelos entrevistados como universais estão sendo desvalorizados em função deste novo padrão axiológico contemporâneo. Retrata uma sociedade desorientada e perdida axiologicamente.

*hoje em dia estamos com tantas preocupações que, às vezes, estas questões que são importantes.. que nós damos pouco.. **damos pouco valor aos valores** [...] as pessoas dão pouco valor aos valores [...] às vezes, as pessoas têm **dificuldades em, em definir..** [...] **quais são os valores que nós devemos incutir aos nossos.. aos nosso jovens..** (P3)*

Como já mencionamos, inúmeros trabalhos apontam para o panorama axiológico identificado nas falas dos professores deste estudo. O *foco no “Eu”* e o *foco relativista* traçam um paralelo com o individualismo hedonista/narcisista e com o relativismo do ser, da razão e do valor, respectivamente, expostos por Gervilla (1997), numa perseguição cega por saciar anseios individuais e subjetivos, traduzida numa sociedade em constante competição regulada pela máxima de que os fins justificam os meios (Mühlpachr, 2008) e onde cada povo (indivíduo) elege suas regras como lhe apraz ou lhe convém. Sobre o conteúdo ressaltado no *foco relativista*, as preocupações centradas no *status* profissional e nas condições socioeconômicas denotam uma relação com os valores correspondentes a gerações mais antigas (Pais, 1998), demonstrando que os professores vivem um conflito geracional. Associa-se ainda, os dois primeiros núcleos axiológicos mencionados, à sobreposição das éticas individuais sobre as éticas sociais (Pais, 1998), que, paradoxalmente, cria padrões de conduta generalizados como a redução da vida ao tempo presente e a supervalorização do corpo e do vestuário. Culminam nestas o *foco no presente* e o *foco na*

aparência, respectivamente. Algumas das suas expressões e consequências corroboram com anúncios prévios, manifestos na mediatização e no crescente consumismo (Mühlpachr, 2008; Pérez, 2009), advindos da falta de empregabilidade (Pais, 1998), da banalização da originalidade e de um nivelamento dos valores (Gervilla, 1997; Lipovetsky, 2007; Pais, 1998), talvez melhor expressado por sobreposição de valores ou inversão da hierarquia axiológica. Este quadro leva o indivíduo a guiar-se sem qualquer esforço ou compromisso, pautando-se pela esperança na vida virtual promovida pela mídia (Mühlpachr, 2008). Concorde também com a valorização das exterioridades e da moda, detectada por Pais (1998) como uma alternativa de apropriar-se de uma identidade, que revela-se flexível como um estilo passível de constantes adaptações e reformulações, através de uma artificialidade efêmera e da necessidade do disfarce.

O generalizado descontentamento dos professores diante do quadro social atual aponta para uma hierarquia de valores problemática para a educação, mas os mesmos não parecem reconhecer que o relativismo que adotam reforça e incentiva os valores que demonstram desaprovar. Mühlpachr (2008) defende que o principal problema da pós-modernidade constitui-se em como lidar com a pluralidade subjetiva imperante de forma a contribuir para a dignidade humana na sociedade. Diz ainda, a propósito da definição da era pós-moderna, que uma das suas características é ser pós-educacional, uma vez que a vida em si mesma é a melhor professora. Logo, a educação mostra-se não apenas dispensável, mas também indesejável para o cultivo das premissas pós-modernas. A permissividade, a vida vista como uma brincadeira, a queda da moral, o pós-heroísmo, a competição exacerbada e inescrupulosa e a condição de que é possível justificar e vindicar praticamente tudo em nossos dias – facetas anunciadas pelo referido autor – foram manifestas nas falas dos entrevistados.

Pourtois e Desmet (1999) salientam que as investigações científicas têm revelado que o nível de satisfação das necessidades, e a maneira como o indivíduo reage diante disto interferem diretamente na formação da sua identidade. A crise dos valores revela uma sociedade insatisfeita, desde a

infância até a velhice, e com extrema dificuldade em se encontrar e obter um sentido para sua existência. Ao contrário do que muitas vezes é dito, as alterações na hierarquia axiológica contemporânea não se passam apenas na vida dos mais jovens, atingindo assim as camadas com idades mais avançadas da sociedade. Pais (1998), num estudo feito com a população portuguesa, verificou que os mais novos têm crescentemente tornado-se referências para os mais velhos, que não apenas toleram os valores adotados pelos jovens como também começam a partilhar destes mesmo ideais. Logo, instalando-se tal realidade, a aceitabilidade dos valores pós-modernos atinge um plano generalizado no estilo de vida da uma sociedade inteira. É preciso, todavia, salientar que estas marcas pós-modernas demonstram uma tendência (Zacharias, 2003) identificada em diversas sociedades contemporâneas, havendo certamente exceções à regra. Toda generalização neste âmbito deverá levar em consideração este fator.

5.1.2.3. Subcategoria B3(P) – Famílias desestruturadas: responsabilidade dos pais delegada aos professores

Todas estas alterações percebidas no campo axiológico social ligam-se diretamente ao contexto familiar, para os professores entrevistados. As repercussões nesta relação revelam um forte impacto na educação escolar e, em particular, na relação professor-aluno. De acordo com os professores, as famílias atualmente estão desestruturadas. Um significativo distanciamento entre os pais e as crianças foi o aspecto mais evidenciado. Salientaram, unanimemente, que os filhos não são acompanhados pelos seus responsáveis como deveriam ser e expuseram uma explicação básica para isto: falta de tempo que reflete e/ou resulta numa falta de discernimento para educar. A primeira expressou-se como causa e a segunda como consequência. Não ter tempo com e para o filho conduz a uma inabilidade para educá-lo.

*Eu acho que o, o .. a **noção de família alterou-se** um bocadinho. Os pais têm menos tempo pra'os filhos. Isso acaba, por certa forma, **alterar depois os valores e a educação que se dá**. Não é? (P2)*

os pais às vezes **nem tem tempo pra comer quanto mais pra lhes incutir valores** e.. não, é? (P5)

A falta de tempo foi majoritariamente interpretada como demanda imposta pelo ritmo e estilo de vida contemporâneos. O período que potencialmente seria investido na família, encontra-se preenchido pelos dois ou mais empregos dos pais e pelas inúmeras atividades escolares. O pouco tempo livre da família esgota-se nos meios de comunicação e nas novas tecnologias. Além disso, para alguns professores, a preguiça ou o descaso dos pais prevaleciam ainda que houvesse oportunidade de convívio familiar.

*Eu acho que os **jovens passam mais tempo.. em frente a TV e ao computador do que propriamente, em família, em pequenas conversas.** Devido a própria agitação da vida. Eu até, eu vejo.. eu levo a minha filha à escola e tem, ela tem sete anos e tem colegas que **entram às sete da manhã e saem às sete da noite da escola.** E depois, o resto do tempo tão, eles dizem, uma hora com os pais por dia. O resto, da escola, depois TV, computador.. Fim de semana, tão em casa, tão é na TV, no computador. [...] e é **mais fácil pra eles [pais] meterem: “Olha, vai ver TV”,** do que, propriamente, tarem preocupados.. com, com os filhos. (P3)*

Daí advém a falta de capacidade dos pais para educar. Repetidas vezes – declararam os professores – os pais não intervêm de maneira oportuna e tentam controlar (ou conquistar) as crianças e os jovens fazendo-lhes as vontades, normalmente, oferecendo-lhes bens materiais. Os professores olham negativamente para esta postura. Parece-lhes uma tentativa para compensar a ausência na vida dos filhos, refletindo passividade e/ou indiferença na formação dos mesmos.

*Essa é fácil. **Ignorância e preguiça.** É.. Ignorância porque as pessoas não sabem.. [...] **há muito pai que não sabe ser pai.. há muita mãe que não sabe ser mãe..** há muita gente que **têm filhos e que não sabe educar..** É muito, muito mal. [...] **Preguiça.** Porque dá trabalho.. [...] **Dá muito trabalho acompanhar os nossos filhos** [...] Ocupa-nos muitas horas. Ahn, pá, e os, os*

pais trabalham muitas horas, pá, chegam a casa cansados, ahn.. não estão pra se estar a chatear, (P4)

*não têm sido formados. [sorriso]. Porque os pais, **cada vez menos, tão com os filhos**, como é lógico. E eles são, tipo, criados.. **são abandonados**. Eu acho que são abandonados. Porque muitos pais têm **dois, três empregos**.. não veem os filhos. E depois tentam conquistá-los ou.. **compensá-los com telemóveis, roupas e.. essas coisas mais supérfluas**. (P6)*

As consequências de tal desequilíbrio familiar demonstraram-se drásticas na visão dos professores. Com a inegável necessidade de sanar esta lacuna educativa dos filhos, surge uma tentativa de transferência de responsabilidades. Os pais eximem-se como educadores, esperançosos de que a escola, especificamente o professor, assumirá esta demanda. Todos os professores evidenciaram experimentar esta realidade no seu trabalho, e alegaram que a escola não possui nem condições nem legitimidade para ser a referência educativa central, muito menos a única, dos alunos.

*A **escola é o depósito pra os filhos**. Há pais que depositam aqui os filhos de manhã e vêm buscá-los ao fim do dia. [...] é evidente que normalmente estes **pais que são ausentes** são aqueles que os **filhos dão mais problema na escola**. [...] **Depois apanhamos aqui os alunos, nós que os educamos**. Tentamos educar. Mas é assim [...] digo aos meus alunos: “meus amigos, eu posso ajudar na vossa educação. Agora, educar eu educo os meus filhos (P5)*

*pra mim a família, para a transmissão de valores é.. é.. o mais importante e isso tá-se a perder. [...] aquilo que.. que uma, há umas gerações atrás [...] **era da responsabilidade da família, hoje em dia tá um bocado na escola**. [...] **Há pais que: “Tens que estar na escola porque as pessoas é que têm que te educar”**. [...] eu acho que não é. [...] a família tem que ter um papel fundamental nestas questões e acho que tem tido cada vez menos. (P3)*

A descrição de Mühlpachr (2008) ecoa nas palavras dos professores. Contempla-se uma família contemporânea em crise, perdida e fragmentada,

numa educação que transita entre o cuidado por parte de um só dos pais ou delegada a outros como avós ou professores, sendo que as falhas configuram-se como responsabilidade destes. O excesso de trabalho, vindo da pressão para o aumento do orçamento familiar, conduz frequentemente a pais exaustos, que reduzem sua educação a conceder bens materiais e exercer algum controle distante sobre os filhos. Os problemas familiares são resolvidos objetivamente, rapidamente e sem paciência. Não há espaço pra considerar preocupações e inquietações de ninguém. O foco da família contemporânea é na solução do problema, não nas causas. As crianças, nem se quisessem, poderiam ter os pais como exemplos para ultrapassar desafios e dificuldades por falta de oportunidades de convívio. A carência em tratar questões emocionais familiares com o devido cuidado gera um sistema de valores pobre e inconsistente. Essa instabilidade leva o indivíduo a perder completamente a noção de uma enorme gama de valores como, por exemplo, a honra, o respeito, a dignidade, a honestidade, etc. As famílias estão perdendo a capacidade de ouvir um ao outro e partilhar experiências. Suas vidas ocupadas e impacientes não fornecem espaço suficiente para segurança emocional e real senso de pertença e de identidade dos filhos, talvez mesmo dos pais. Salienta-se que esta fraqueza no relacionamento emotivo familiar reduz a respeitabilidade e aceitação das orientações vindas dos pais por parte dos filhos.

Alguns entrevistados alegaram haver descaso dos pais, tanto no que diz respeito aos próprios professores quanto ao percurso do filho na escola. Sérios entraves na relação professor-aluno têm ocorrido em função desta omissão da responsabilidade familiar. Sabemos que a escola não possui competência nem vocação para solucionar as falhas da sociedade, e torna-se cada vez mais imprescindível demarcar uma compreensão de educação no sentido lato (Tani, 2007). O quadro apresentado pelos professores neste trabalho condiz com as denúncias anteriores da pressão colocada sobre os professores de serem quase “pais” dos seus alunos (Bento, 2007; Tani, 2007), e de sua autoridade social ter sofrido uma vertiginosa queda; não só a dos professores como também da família (Lemos, 2006; Lipovetsky, 2007). As professoras

participantes no estudo de Malm (2008) mostraram haver um relacionamento problemático com os pais, e revelam estar insatisfeitas com as reações dos mesmos. Foram poucas as que acreditaram terem estes uma influência positiva sobre as crianças. Lemos (2006) verificou que professores associaram falta de valores dos alunos à ausência da família na educação dos mesmos.

Parece preocupante que, em virtude das quebras e inconsistências na educação das crianças e dos jovens, a postura dos pais seja de covardia, buscando se livrar da responsabilidade, ao invés de uma atitude firme e condizente com a posição na qual se encontram. Contudo, afigura-se coerentemente com o individualismo, a passividade, a subjetividade, a vida reduzida ao presente e ao consumismo, e tantas outras normas de conduta atualmente valorizadas.

5.1.2.4. Subcategoria B4(P) – Potencial axiológico da Educação Física

Todos os professores alegaram haver uma estreita conexão entre a Educação Física (EF) e os valores, afirmando que utilizavam-na para transmitir aqueles valores que julgam ser essenciais na formação de seus alunos. Por ser a única disciplina escolar onde o corpo ocupa um espaço nuclear, e por este trato com o corpo se concretizar sobretudo em ações desportivas de e em grupo, a EF foi evidenciada como um instrumento educativo básico, fundamental e de elevado potencial axiológico, principalmente no que diz respeito às relações uns com os outros.

*a EF, até pelo próprio nome que tem, educação.. é completamente **inseparável dos valores**. [...] Eu diria que a EF é um instrumento privilegiado da educação para os valores. Porque nós na EF trabalhando fundamentalmente com a parte desportiva, e a pa', e o **desporto é relação**, [...] E eu digo-lhes assim: [...] "quais são [...] as únicas três disciplinas, que vocês, no currículo do ensino português, têm desde o 1º ano até ao 12º ano? [...] é: português, EF e educação moral e religião católica. [...] O português porque é a língua que faz com que a gente se comunique e se entenda uns com os outros. A EF porque é a única disciplina que trata do instrumento que nos traz aqui na vida. Se nós não tivéssemos corpo, não andávamos cá. E a educação moral e religião*

*católica, porque, ahn.. ahn.. digamos a área que trata mais dos problemas de relação e dos problemas dos valores. E, portanto, estas três disciplinas são as três disciplinas básicas. Podem não servir pra nada, pra um indivíduo chegar a ser médico, ser engenheiro ou ser trolha. Mas servem pra nos construir enquanto pessoas. E nós, **antes de sermos médicos, trolhas ou engenheiros somos pessoas.** (P4)*

Fundamentalmente, no discurso dos professores, os valores que brotam desta relação humana nas aulas de EF, provocados pela própria estrutura da disciplina, revelaram dois grandes enfoques axiológicos: um centrado na *ética* e o outro na *verdade*. Ambos essencialmente ligados à relação com o outro, sobretudo no respeito mútuo. No primeiro enfoque foi evidenciado que, principalmente através do desporto, cria-se um senso de ação correta, fraterna, solidária e responsável nos alunos, a medida que trabalham em grupo, que aprendem a noção de *fair play*, da interajuda, da competição limpa e ética, que podem arbitrar, liderar e ser liderados por seus colegas de turma, que descobrem como lidar com a vitória e a derrota, que buscam, coletivamente, o bem e o bom através das práticas desportivas que vivenciam nas aulas.

*tá tudo interligado.. Ahn.. nos desportos coletivos, não é? Tipo eles têm que **respeitar uns aos outros**, nos desportos coletivos e em todos, tem que se respeitar.. O **fair play** tem tudo a ver, não é? Que, tipo, é um, é um valor que tens que incutir na, no jogo, pra que tudo corra bem. Ahn.. a **interajuda**, eles **ajudam-se uns aos outros**.. Ahn.. o trabalho de equipa também.. Acho que tem tudo a ver. Tá tudo relacionado sempre. (P6)*

*a **partilha** [...] eles trabalham muito por grupos, em que são responsabilizados pela própria aprendizagem, em que **cooperam muito uns com os outros**, no sentido de **se ajudarem**, de **olharem um bocadinho mais pra o colega e olharem menos pra eles**. Pra eles não se sentirem.. fazerem parte do processo e **não serem tão egoístas** (P2)*

*é uma **disciplina eminentemente prática**, não é? [...] em 90% das situações, ahn.. há o trabalho em grupo.. [...] o facto deles arbitram [...] estão a ser*

*responsabilizados para algo [...] os outros alunos olham pra ele como alguém que, que é **responsável**, não é? E eles sentem essa responsabilidade do jogo [...] a EF acho que.. uhn, lhes permite o **saber perder** [...] a EF ajuda muito nesta transmissão de valores. (P1)*

Num segundo enfoque, centrado no valor da verdade, a EF evidencia-se como reveladora do autêntico “Eu” dos alunos. Os professores declararam que esta disciplina desmascara as suas fragilidades, inconstâncias, medos, inseguranças, mas também potencialidades, virtudes e habilidades. Em essência, as aulas de EF, diferentemente do que ocorre com as outras disciplinas curriculares, implicam numa exposição do indivíduo, tanto perante seus pares quanto diante do professor. Assim, provoca um confronto direto com uma infinidade de valores, como, por exemplo, a honestidade, a humildade, o respeito pelas dificuldades alheias, a solidariedade, a honra e o trato de qualquer manifestação que se mostre pertinente às intenções axiológicas do professor de EF. A disciplina parece favorecer a que este possua o privilegiado acesso a, pelo menos, algumas das necessidades educativas mais íntimas de cada um dos seus alunos – o que provavelmente também contribua para a proximidade maior que alegaram ter com estes, comparando-se com os outros professores da escola.

*Nós temos, [...] um espaço de aula que facilita um bocadinho essa transmissão desses valores. O facto deles jogarem, deles **se revelarem**, eles **estão ali um bocadinho.. a nu**, não é? **Não há cá máscaras**. E eles podem conseguir durante 5 minutos disfarçar um bocadinho da maneira deles serem, mas ao fim de 1 hora, ou com o, o suceder das aulas, eles acabam por **revelar-se aquilo que de facto são**. [...] Por exemplo, quando eles vem à nossa aula de EF um bocadinho, ahn.. duplicar a **imagem que veem das claques**, do pior que tem o futebol, nós temos um papel aí a atuar e a dizer **o quê que é bem o quê que é errado.. não é?** E tentar mudar um bocadinho esses comportamentos. Por isso, eu acho que nós através do jogo, da parte corporal, somos capaz', temos uma influência e um papel muito forte na, na pra atribuição desses, desses valores.. que eu considero sendo os mais importantes.. (P2)*

*quando ponho um aluno a fazer um exercício, por exemplo, de ginástica artística, ele está a fazê-lo sozinho, ou **pode estar a fazê-lo sozinho, mas tá a fazê-lo à frente dos colegas todos**. Os colegas tão a observar aquilo que ele faz [...] Isso não é exatamente a mesma coisa que um indivíduo deixar um ponto de matemática em branco e [...] podem escamotear isso. Ali não, [...] se os colegas o começarem a gozar? [...] a humilhar? Ele vai recusar aquela atividade, como é óbvio. E, portanto, [...] são **valores que nós temos a trabalhar pelo indivíduo que demonstra a dificuldade, e são valores que estamos a trabalhar pelos colegas que estão a volta, que têm que aceitar as dificuldades daquele colega**, e perceber que nós não podemos ser bons em tudo [...] Portanto, a EF é uma das disciplinas [...] **mais privilegiadas no tratamento dos valores** exatamente porque não é possível fazer aulas de EF sozinho, não é? (P4)*

Behets (2001) defende que a EF possui um grande potencial para criar e prover experiências de aprendizagem direcionadas para o desenvolvimento pessoal e social. Cremos que este crescimento é essencialmente axiológico. Vários autores destacam o potencial desta disciplina para a promoção e cultivo de valores (Flores e Zamora, 2009; Graça, 2004; Gutiérrez, 1995; Lemos, 2006; Mesquita e Rosado, 2009; Rosado, 2009; Sena e Lima, 2009; Tani e Manoel, 2004), em particular no que diz respeito à relação com o outro. Paralelamente, destacou-se também no discurso dos professores, o desporto como prática fundamentalmente axiológica (Bento, 2004; Brás, 2005; Garcia, 2002), similar à caracterização que Monteiro e Garcia (2009a), dele fazem: *uma escola de virtudes*. Sendo assim, a íntima relação entre EF, particularmente no que diz respeito às ações desportivas, e valores repercutiu harmonicamente no presente trabalho. Sena e Lima (2009), num estudo que investigou o jogo como precursor na promoção de valores, verificaram melhora da cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança nos alunos, através da utilização de jogos estruturados com propósito axiológico. O cultivo destes valores nas aulas de EF tornou o processo de ensino-aprendizagem mais fácil até mesmo em outras disciplinas, segundo o testemunho de professores.

Possivelmente o enfoque nos valores éticos e nos valores lógicos, associados sempre ao respeito e cuidado pelo outro denotam tanto uma expressão da própria estrutura da EF, quanto uma resposta contrária aos padrões axiológicos que se estabelecem na sociedade contemporânea.

5.1.2.5. Subcategoria B5(P) – Formação axiológica dos professores

Nenhum dos entrevistados reconheceu que a formação axiológica dos professores demonstra-se como uma prioridade para a universidade. Concordaram que o mais valorizado foi e tem sido o conhecimento científico específico da área. Alguns mostraram-se céticos quanto ao efetivo contributo que a faculdade poderia oferecer para preparar os professores axiologicamente. Por vezes, afirmaram que nem deveria ser esta uma preocupação da universidade. Em suma, as falas revelaram que os valores se aprendem nas experiências cotidianas do indivíduo e não com professores universitários.

*isso **não se aprende na faculdade**. Não é por seres professor de EF que.. vais incutir bons ou maus valores. Eu acho que tem a ver com a [...] pessoa que tu és [...] eu acho que **é através das vivências e não uma cadeira que te vai abrir os olhos** e dizer: “Eh, realmente, isto é..”, e “os valores deveriam ser isto”. Acho que não. Acho que é a vivência de cada um (P6)*

*eu acho **não é a faculdade que dá essa preparação. Acho que a vida é que dá essa preparação**. [...] uma boa formação científica, [...] uma boa formação pedagógica[...] uma boa formação didática [...] acho que é isso que a faculdade tem que dar. Todo o resto é a vida é que dá. (P4)*

*É a formação. É só a formação a nível.. a nível, ahn.. específico. Acho que **não pega muito nas questões dos valores**. E também acho que num, que num deve.. uhn, sim, eu tive uma cadeira que era ética.. E, só que, sinceramente, pá.. [risos.] **cadeiras pra encher**. (P6)*

Apesar disto, houve uma divergência de opiniões relativamente a ser satisfatória ou não a intervenção da universidade na preparação de professores

capazes de educar para os valores. Parte dos entrevistados acreditam que os professores estão sendo bem preparados axiologicamente, enquanto parte nota uma má formação. Aqueles que fizeram uma apreciação negativa, expressaram desagrado quanto ao exemplo demonstrado por parte dos docentes universitários enquanto educadores. Notaram uma desvalorização e descaso na construção das disciplinas que potencialmente tratariam desta formação axiológica, ou no mínimo, permitiriam que o professor em formação tivesse oportunidades para ser autonomamente responsável pela sua intervenção axiológica quando se formasse como educador. Os valores que estes entrevistados partilham nas suas aulas não tiveram interferência significativamente positiva da faculdade.

*essa área está a ser **completamente desvalorizada na nossa formação [...]** temos a atirar profissionais, para a área de trabalho [...] **sem terem as armas que lhes permitam compreender essa realidade.** [...] O que nós temos que dar são [...] as ferramentas que lhe permitam compreender essa realidade, e as ferramentas que lhe permitam operar as modificações necessárias para que tenha uma intervenção positiva nessa realidade. [...] a **capacidade de reflexão.** A capacidade de pensar aquilo que se faz, de pensar aquilo, aquilo que se passa (P4)*

*deveria ter, mas acho que não tem. Porque o, os **professores na faculdade são super distantes** [...] E mesmo as cadeiras, sinceramente.. Sinto que os professores deveriam dar o exemplo, que nós aqui fazemos, na faculdade, e eu nunca senti isso. Porque foi sempre os professores super distantes, e.. com o **mínimo de contato** [...] a **nível de valores**, às vezes, só me desiludi. **Na faculdade só me desiludi**, em vez de aprender alguma coisa (P6)*

Os que afirmaram haver uma boa preparação axiológica dos professores, demonstraram acreditar que recentemente tem dado-se mais ênfase neste tópico e que os estagiários parecem estar, pelo menos, mais alertas e inclinados a considerar os valores na sua ação pedagógica, mas não mostram ter acontecido o mesmo na época que tiveram sua formação. Não demonstraram clareza se esta boa preparação ocorre por intervenção direta da

faculdade ou se diz respeito a preocupações pessoais dos próprios professores em formação. Parece que compreendem este processo mais como um resultado natural do que propriamente intencional e proposital da formação acadêmica.

*Eu penso que sim. Até porque quando se chega ao nível universitário, não é? Já se teve um, um grande processo de, ahn.. de educação. E, ahn.. como eles são colocados, estudantes estagiários, têm o apoio do professor cooperante, eles, naturalmente.. às vezes por imitação, outras vezes por aprendizagem, outras vezes porque olham um bocadinho para o colega do lado, ahn.. **eles acabam por naturalmente [...] vão crescendo em termos d',de valores.** E eu penso que o processo tá bem, **tá a ser bem encaminhado.** (P2)*

*trabalho com.. com estudantes estagiários e eu acho que cada vez mais eles tem, **vem com estas preocupações** de.. de tentarem transmitir aos alunos deles algumas, algumas questões de valores que são importantes para o futuros deles. Eu acho que há essa preocupação. [...] **Deve ser uma preocupação da universidade** porque os estudantes já vem alertados pra isto. Por isso devem ter tido, ao nível universitário, ahn.. algum trabalho feito, realizado a este nível. (P3)*

A dualidade na compreensão sobre a qualidade da formação axiológica dos professores de EF revela-se apenas aparente. Foi notória a desvalorização dos valores na universidade. Os entrevistados que disseram crer numa boa preparação axiológica dos professores, demonstraram-se satisfeitos com uma abordagem superficial sobre os valores, e reconheceram a faculdade como uma das influências axiológicas menos significativa na vida do professor. O que demonstra, juntamente com as outras falas, a debilidade da preparação axiológica acadêmica.

Estes dados são comparáveis com as denúncias sobre os impasses e inconformidades na formação axiológica de professores, incluindo os de EF (Garcia e Lemos, 2005; Patrício, 1993; Seiça, 2003). Caetano e Silva (2009) afirmam que a educação axiológica dos professores acontece

predominantemente fora do contexto educacional formal. Thornberg (2008) verificou que a educação para os valores parece manifestar-se principalmente no currículo oculto dos professores, tendo pouco controle sobre quais valores os estudantes aprendem atualmente na escola. Paralelamente, Behets (2001) demonstra que os valores e crenças pessoais são trazidas pelo estudante para sua formação como professor e levadas para sua atuação nas escolas, sendo geralmente inalteradas durante todo este processo. Todos achados confirmados pelas falas aqui analisadas. Borges e Pires (1998) identificaram que para cerca de 90% dos portugueses, com ensino superior, a escola é principalmente um local para aquisição de conhecimentos e preparação profissional, criando um paralelo com a compreensão de que a faculdade nem sequer deve se preocupar com uma formação axiológica, mas focar-se no conhecimento científico específico da área em questão.

Alguns professores alegaram, na pesquisa de Thornberg (2008), que falhas no tópico sobre os valores na sua formação podem dificultar uma efetiva educação para os valores. Aliando-se tudo isto à compreensão de que o problema educativo é um problema axiológico (Gervilla, 1997) é esperável que professores com uma rasa compreensão e reflexão a respeito dos valores enfrentarão maiores desafios educacionais ou abster-se-ão como educadores. Verifica-se a partir dos dados encontrados, em consonância com estas pesquisas anteriores, um desconhecimento, ausência e, por vezes, descrédito de uma Axiologia Educacional (Patrício, 1993) na formação de professores de EF na universidade.

5.1.2.6. Subcategoria B6(P) – Perspectivas de mudança face aos valores

Os professores ressaltaram determinadas mudanças que julgaram serem necessárias para haver uma melhor educação em valores. Disseram como deveria se desenrolar um processo para que a próxima geração possa ser melhor, axiologicamente falando, que a atual. O destaque foi para alterações no contexto familiar, sobretudo no que diz respeito a maior responsabilização dos pais sobre a educação dos filhos e mais tempo de contato efetivo com os mesmos. Os professores acreditam que uma

reestruturação da família torna-se fundamental para atingir o intento acima referido.

*Olha, em primeiro lugar acho que os **pais deveriam ser muito mais responsabilizados** pelas atitudes dos filhos. [...] se esse aluno, num, ehn.. não tiver um comportamento correto o pai deveria ser responsabilizado também. [...] Acho que os pais deveriam [...] de serem **obrigados a acompanhar muito mais os alunos** (P1)*

*Eu acho, essencialmente.. devia ser alterado um bocado a questão do, ao nível familiar, nós **devíamos voltar a .. ao que já fomos**. [...] haver um, um, uma, um maior acompanhamento, **maior interação entre pais e filhos**, que eu acho que cada vez menos isso existe (P3)*

Em seguida as instituições de ensino, incluindo a escola e a universidade, obtiveram a atenção dos professores como alvos prioritários de mudança. Na escola desejam mais autonomia para imposição de regras, punições e penalizações dos desordeiros, e também reestruturação curricular e didática das aulas e temáticas escolares. Quanto à universidade, em menor expressão, alguns poucos citaram a necessidade de haver uma formação axiológica de professores que fosse mais ativa e eficaz. Além das instituições de ensino e da família, um dos entrevistados disse ser preciso haver algum controle sobre os meios de comunicação social devido à influência que possuem sobre as crianças.

*escolas têm que ter **mais autonomia**, nomeadamente, para gerir estes conflitos e [...] **penalizar e castigar os alunos** [...] que ultrapassam os limites. [...] Quer dizer, as pessoas agora faltam por tudo e por nada. Nem chumbam por faltas praticamente (P5)*

*Tipo, na escola, a formação cívica ser.. abordada de outra forma.. tipo, de maneiras mais práticas. [...] **Atividades diferentes e mais lúdicas**, que eles gostassem e não achassem uma seca.. que é de falar de valores, porque **eles acham sempre uma seca**. [...] de uma forma mais prática, em que eles*

entendam mesmo (P6)

*parte muito da **formação dos professores** [...] no plano de estudos deveria estar algo ahn.. que me **preparasse melhor pra transmitir estes tais valores**, entendes? E que eu não tive preparação e sinto.. da convivência que tenho com alguns estagiários, que eles ainda não tem essa preparação. (P1)*

Contudo, afastando-se das mudanças no “outro”, apenas dois entrevistados incluíram-se no processo de mudança. Para estes, torna-se imprescindível que cada pessoa reflita e considere seriamente seus valores e ações, empenhando-se coerentemente numa conduta valorosa. Em suma, demonstram defender que a solução para um mundo mais valioso seria ter consciência axiológica e ser um exemplo na prática efetiva dos valores.

*para transmitir valores o que é preciso fazer é **praticar estes valores**. O que é preciso fazer é **ter uma atitude congruente com aquilo que nós defendemos**. Não é dizer: “eu sou muito respeitador do outro”. Não é dizer: “eu sou muito solidário”. É, na prática da minha vida, eu demonstrar que realmente respeito os outros! [ênfase na frase toda e bateu na mesa]. [...] que realmente sou solidário, pá. [...] **os nossos alunos ao assistir a isto no dia a dia.. ao assistir isso no dia a dia, ahn, vão também começar a apropriar destes valores**. (P4)*

A multiplicidade de soluções evidencia a multiplicidade de referências. O pluralismo, a falta de ideologias consistentes, a debilidade das crenças, a insegurança, o relativismo moral, atrelados ao veloz avanço tecnológico contribuem para a crise axiológica instalada (Gervilla, 1997), o que reverte numa generalizada desorientação. Praticamente, apesar de aparecerem alguns pontos em comum, particularmente no plano das transformações na família, cada professor tinha uma alternativa diferente. Notamos também que apesar do relativismo e subjetivismo imperante, o “Eu” teve menos responsabilidade na mudança que o “outro”. Completamente desequilibrada ficaria a balança se colocássemos as imposições sobre o “outro” de um lado, e as do “Eu” no lado

oposto, caindo o sobrepeso na bandeja daquele e não deste. Nota-se também que a mudança passa pelos que foram reconhecidos como principais referenciais axiológicos na construção de valores da pessoa (como observaremos na sequência), e que, estruturalmente, pauta-se, de modo geral, pela obrigatoriedade: imposição de regras, punições, alterações curriculares formais e controle; o que condiz com as estratégias adotadas por boa parte dos professores em corrigir sem dar explicações e o foco em regular comportamentos normatizando-os³⁹. Ainda, sobre a observação feita de que falar sobre os valores na escola é “sempre uma seca” para os alunos, detectamos ser uma falsa impressão. No decorrer das entrevistas com os estudantes, os grupos participaram ativamente, demonstraram-se envolvidos na discussão, sendo que dois grupos verbalizaram o desejo de que aquele tipo de encontro (uma conversa sobre os valores, como foi a entrevista) pudesse acontecer mais vezes. Chegaram até a dizer que deveria fazer parte do plano curricular por acreditarem que tal diálogo amadurecia-os e era importante para a sua formação⁴⁰. A questão parece estar mais ligada a necessidade de tratar o assunto com honestidade. Os jovens demonstraram apreciar um confronto sem demagogia, hipocrisia e cinismo. Mostram-se sedentos por uma axiologia educacional. Por fim, a formação axiológica do professor de EF na universidade aparece timidamente como alteração desejada, em consonância com a pouca estima que detém tanto do contexto acadêmico quanto da maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa.

5.1.3. Categoria C – Fundamento dos Valores (Onde?)

5.1.3.1. Subcategoria C1(P) – Referências Axiológicas

A principal referência na construção da concepção de valores que os professores possuíam foi a família. Apenas um professor não a citou explicitamente, como também não citou qualquer outra fonte, dizendo basear-se apenas nas experiências do dia-a-dia. Logo após a família, a escola

³⁹ Ver subcategoria B1(P) – Estratégias pessoais para transmitir valores.

⁴⁰ Ver subcategoria B6(G) – Perspectivas de mudança face aos valores.

constitui-se como o segundo referencial mais falado, sobretudo os professores que tiveram, exercendo um impacto tanto de repúdio quanto de apreço. O grupo de amigos e comunidade onde se está inserido foram também reconhecidas influências. Alguns professores ainda declararam que o desporto teve um papel na construção dos seus valores, através das experiências como praticantes assíduos em algum clube e pelo contato que tiveram com treinadores e companheiros de equipe.

*Acho que todos eles, o meu **grupo de amigos, o clube e a minha família** que t', moldou-me.. A **escola** também.. a escola também. Ahn.. Alguns **professores** que me marcaram. Ahn.. E se.. eu vim pra esta, pra esta profissão.. e se tenho agora a atitude que tenho perante os meus alunos, foi porque aprendi com alguns.. ou melhor, **aprendi com todos**. Mas com outros aprendi menos.. e sempre disse que nunca seria como alguns professores que eu tive. (P1)*

As falas dos professores relacionam-se com proximidade ao estudo de Caetano e Silva (2009), principalmente no que toca a identificação que as autoras fazem da família como preponderante fonte no desenvolvimento ético dos professores, seguida pelas experiências de vida e os amigos. Além disso, Notou-se também a multiplicidade de referenciais, requerida em função da queda das certezas e da ascensão do individualismo. Estes fatores contribuem para a desconsideração cada vez maior das fontes externas, que delineavam a construção dos valores do indivíduo, para um processo centrado na própria pessoa, sendo ela agora a eleger e desqualificar os seus próprios valores. Esta tendência é paralela às observações do estudo de Pais (1998).

5.1.3.2. Subcategoria C2(P) – Gênese dos Valores

Todos os professores verbalizaram e transpareceram ser uma tarefa muito complexa explicar qual seria a origem genesíaca dos valores. Geralmente, a tentativa de dar luz a esta questão resultou numa descrição de um processo sociológico, geralmente muito próximo a um discurso naturalista ou evolucionista, no entanto, aplicado ao contexto axiológico. Os professores começavam dizendo de uma transmissão de geração em geração, principiada

no que denominaram o início da sociedade ou da civilização, e que os valores sofreram um processo de evolução ao longo dos tempos. Parecem acreditar que surgiram espontaneamente, perante a necessidade de relacionar-se com o outro.

*Eu penso que a **sociedade impôs determinados valores** às pessoas e isto foi passando de **geração pra geração**. Como a sociedade, entretanto, também **sofreu mutações, naturalmente**, as famílias, ao transmitirem determinados valores, também já os foram **adaptando ao momento** em que estavam a transmitir. [...] há uma **influência mútua**. Não é? Tanto a família em relação à sociedade, quanto a sociedade em relação à família. (P2)*

*em **termos filosóficos**, sou franco, não, nunca, não, não, não sei, **não sei explicar isso**. [...] aquilo em que eu **acredito** [...] é o seguinte [...] “o **homem é um animal gregário**”. Portanto, não vive sozinho. O homem vive e desde tempos, desde que se conhece [...] aliás já, ahn.. espécies hominídeas, portanto, **antes do aparecimento do homo sapiens**, o faziam e há um grande número de **mamíferos superiores** que o fazem, inclusive outros animais, vivem em sociedade. **E é em sociedade que evoluem**. (P4)*

Apareceu ainda a ideia de que os valores poderiam ter surgido por serem inatos, naturais, como uma espécie de instinto ou consciência. Como se já fizessem parte do ser humano, de modo a permitir a própria permanência da vida. Além disso houve a menção da transmissão inicial ter sido divina. Estas duas noções tiveram lugar apenas em duas entrevistas, sendo que esta última surgiu somente em uma delas.

*É assim, os valores universais eles estão **estabelecidos por natureza**, não é? [...] acho que são **regras preestabelecidas**. [...] Eu sei que não posso roubar [...] há regras que são.. ou valores que são.. que estão **instaurados por natureza**. Porque, porque **só assim é que é possível**, não é? (P5)*

*que o **homem existe**, foi a partir daí [...] Sei lá de onde é que isso vem. Não sei. Foi-se desenvolvendo a medida que a **sociedade também se foi***

*desenvolvendo, a nível dos tempos. Desde que.. sei lá, **Deus'**, Deu, **Jesus** já falava nisso, não é? [sorriso] [...] transmitiu isso. Desde essa altura.. claro. (P6)*

Pais (1998) afirma que os valores podem adquirir um caráter normativo e é exatamente o que contemplamos nos trechos iniciais. Baseados numa concepção darwiniana, os valores tornam-se quase o mesmo que normas necessárias ao ajustamento social. São assim referidos a modelos comportamentais sem qualquer referencial que os fundamente. Thornberg (2008) partilha de certo modo desta perspectiva quando defende que os valores são o resultado de um processo cultural. Diz serem estas construções sociais mantidas socialmente. Todavia, tentar explicar o processo é, no máximo, esforçar-se para descrever o que ocorreu após a gênese, mas não satisfaz a exigência de identificá-la e menos ainda em dar-lhe uma razão e um propósito.

De acordo com Flew (2010, p. 82) “é fácil deixar que teorias preconcebidas influenciem o modo como avaliamos os dados que temos, em vez de deixarem que sejam esses dados a moldarem as nossas teorias”. Os professores empenham-se em acoplar a gênese dos valores na teoria de Darwin sobre a origem da vida e, assim como permanece o mistério de como o inorgânico se tornou orgânico (e ainda, de onde veio a matéria), perdura a interrogação de como a Justiça, a Fraternidade e a Liberdade poderiam surgir do nada e de onde vem a compreensão, não apenas de “existirem”, mas também de serem sumamente válidos e necessários. O desconhecimento sobre a gênese faz o fundamento parecer ainda mais distante. Diz-nos ainda Gervilla (1997) que a história perdeu o sentido. Na pós-modernidade o que importa é o presente. Tal premissa advém, contudo, em consequência do pensamento moderno. Segundo o mesmo autor, neste período “no se pregunta el 'por qué', sino el 'como' de las cosas, hechos o fenómenos” (idem, p. 28). Ou seja, a mente endoutrinada pelas teorias da racionalidade pura e do positivismo permanece condicionada a reduzir seu pensamento apenas aos processos, e nunca em fundamentos e/ou propósitos. São séculos tentando ofuscar os princípios e os fins. E tem obtido resultados, como demonstrado nas falas. A

tímida menção dos valores serem inatos, reportados a um certo instinto natural – o que relembra a consciência intuitiva axiológica de que fala Hessen (1980) – aguça a necessidade de uma explicação genesíaca superior, que relaciona-se na outra modesta citação feita de uma realidade metafísica, nomeadamente, a pessoa de Deus ou Jesus.

5.1.3.3. Subcategoria C3(P) – Culminância no “Eu”

Ainda que uns tenham demonstrado esta faceta de forma mais implícita, foi generalizada a ideia entre os professores de que cada pessoa descobre, determina e legitima seus próprios valores. Provavelmente, em virtude da multiplicidade de referenciais, sua consequente falibilidade e enorme incerteza face a sua origem, o caminho que parece mais adequado aos professores é o indivíduo recorrer a si próprio. Um dos sujeitos da amostra descreveu que seus valores provinham fundamentalmente da sua própria vida. Assim, para os entrevistados, o valor e sua valoração nascem no “Eu”.

nós próprios.. nós, ou seja, nós recebemos várias informações.. da família, da escola, sobre o que é que são os valores. Mas nós próprios depois fazemos, com a evolução da nossa vida, fazemos a nossa própria construção [...] ou damos mais importância a uns e'e'e, em função de outros valores, não é? (P3)

*tu vais vendo, não é? **Vais selecionando** as características de cada um e vais vendo os valores **com que te identificas mais** [...] As várias experiências que tens ao longo da vida. **Vais criando** uns ideais, e tipo: “**quero isso pra mim**”. “**Isto é bom, isto é mau**”. Tipo: “**gosto disso nesta pessoa, agora, não gosto daquilo**”. **Vais construindo uma ideia do que seria.. perfeito** que as pessoas fossem. [sorrisos] Que são os valores [...] **penso, tipo, que me guio pelos melhores valores. E.. agora, como é que eu sei?.. Não sei. Acho que isso é complicado saber... Não sei (P6)***

Este posicionamento mostra-se fundamentalmente pós-moderno. A subjetividade torna-se a tutora do indivíduo. “A auto capacitação, o narcisismo, o caos e o controlo” são as possíveis consequências, apontadas por

Hargreaves (1998, p. 48), da condição social pós-moderna. O discurso dos professores parece confirmar e dar corpo às previsões do autor. Nas palavras de Lipovetsky (2007, p. 101) um dos efeitos da pós-modernidade é transformar cada indivíduo “num operador permanente de seleção e de combinação livre”. Na compreensão do autor, faz-se simultânea e proporcional a banalização das instituições e valores sociais à ascendência do “Eu”, quase que sacralizando-o. Portanto, o “narciso, enamorado de si mesmo” (Gervilla, 1997, p. 58) revelou-se no relato dos entrevistados.

5.2. Análise Categorical – Alunos

5.2.1. Categoria A – Identificação dos valores (O quê?)

5.2.1.1. Subcategoria A1(G) – Conceito de Valores

A conceituação dos valores por parte dos alunos revelou-se reduzida. Apesar dos valores serem inerentes à vida cotidiana de qualquer ser humano, os alunos demonstraram, quer por fala, quer gestualmente, insegurança para definir o termo, e demonstraram uma visão restrita do mesmo. A associação, ou melhor, a equivalência do vocábulo aos valores éticos foi saliente, em semelhança à concepção encontrada em Pais (1998). Paralelamente, o conceito foi constantemente relacionado à conduta, o que o referido autor já toma como um equívoco. Por vezes igualada à postura prática, por vezes é o desencadeador do comportamento.

*- Por exemplo, são as **atitudes** das pessoas, podem ser **boas**, podem ser **más**, mostram seus **princípios**, mostra como é que é o **caráter das pessoas**. Por exemplo, se ela [...] **respeita o próximo.. não discrimina**, por exemplo.. tem.. uma pessoa que tem princípios, tem valores.. pronto.. e eu acho que é isso..*

*- E ela também vai **utilizar** depois estes valores no seu dia a dia*

- **Tem** estes valores, **depois utiliza-os..** (G3)⁴¹

- É o que **condiciona a nossa ação**. É através dos nossos valores.. ahn, que vamos **agir**. (G4)

- São **princípios que regem** a nossa forma de **ser, estar e pensar**. (G10)

- ...tem a ver com o modo como temos que nos **comportar**. E.. as coisas que estão **corretas** e aquilo que **não está**. [...]

- modos de **comportamento.. crenças** também (G9)

Embora seja uma visão restrita dos valores é também um indicativo da elevada posição da ordem ética. Este grupo de valores é reconhecido pelos objetivistas axiológicos com destacada superioridade na hierarquia axiológica (Patrício, 1993; Hessen, 1980) e é esperável que o ser humano, mesmo jovem, o reconheça como tal. Relativamente à conduta, apesar dos valores essencialmente “valerem” e não “serem” – muito menos serem objetos reais – sua gnoseologia se dá na realidade e é esperável que os alunos os identifiquem até mesmo como sendo a própria atitude em si.

Em vários discursos, a identidade dos valores e a identidade da pessoa se fundem – fortalecendo o pressuposto de que as implicações na contemporânea crise de identidade, apontadas por vários autores, alicerçam-se fundamentalmente no campo axiológico (Appadurai, 2006; Hargreaves, 1998; Pourtois e Desmet, 1999; Patrício, 1993). A ideia de que “nós somos os nossos valores” apareceram nitidamente na fala dos alunos. A caracterização do valor como valor se deu pela sua necessidade, importância e apetecibilidade. Não reconhecidas, mas atribuídas pelo indivíduo.

- Ah! Valores também pode ter a ver, por exemplo, com os **nossos ideais**. Com aquilo que nós **achamos correto**, nossas **atitudes** [...] tem a ver com **o que**

⁴¹ “G3” identifica o grupo de alunos, as palavras e expressões em negrito destacam os enfoques discutidos na respectiva subcategoria, o travessão no início da frase determina quando há mudança daquele(a) que discursa, e os colchetes [] são utilizados para fornecer alguma informação adicional ou condensar informação desnecessária.

nós somos. (G2)

- Depois, pronto, **define-nos** enquanto pessoas.. enquanto indivíduos [...] Pode definir o nosso, o **nosso caminho** [...] é uma **característica nossa** (G4)

- Os valores, os valores é o que **define uma pessoa.** [...] acho que é aquilo que **molda tudo.** Digo eu.. não sei.. [...] As pessoas, como elas são [...]

- se não tiver qualquer **importância** não é um valor, se tiver **importância** passa a ser um valor (G6)

- se [...] **gostamos**, pra nós torna-se **valioso** (G9)

A estreita ligação estabelecida pelos alunos do valor ao prazer, ao apetecível – postura esta repudiada por Hessen (1980) – condiz com o hedonismo pós-moderno (Gervilla, 1997; Lipovetsky, 2007; Mühlpachr, 2008; Pais, 1998). Entretanto, relacionando este fator à noção de necessidade dos valores, e consequente importância, salienta-se que ainda há, a despeito do relativismo axiológico pós-moderno, espaço para uma identificação aprazível pelos valores éticos. Contudo, reconhecido é que a concepção do que é ético, certo, correto terá variações significativas entre os indivíduos, como nota-se no seguinte fragmento.

- Ahn.. por exemplo, a ideia de respeito. Se nós perguntássemos o que que é aqui a **ideia de respeito** íamos ter uma **resposta diferente pra todas as pessoas.** (G7)

Algumas características, ainda que timidamente e não de forma propositada na maioria das vezes, também apareceram nas entrevistas. Nomeadamente, houve menção sobre a polaridade e a classificação dos valores.

- Se tivermos **valores bons** [...] Enquanto que, se for um **valor mal** (G4)

- Não há valores maus [...] **há falta de valores** (G7)

- há os valores mais a **nível do material** e depois valores mais a **nível pessoal**, se calhar. (G7)

Ainda que os alunos tenham conceituado os valores de maneira reduzida, todos os grupos, no decorrer da entrevista, argumentaram sobre a temática incluindo outras classes de valores além dos éticos. Não os demarcam na definição, todavia reconhecem-nos nas relações. Tais considerações enquadrar-se-ão noutras subcategorias mais adiante.

Notou-se também que a concepção relativista dos valores foi predominante nos grupos. Foram praticamente unânimes em concordar com a teoria subjetivista, assumindo que os valores sofrem mutações ao longo do tempo e no espaço para os indivíduos. Também demonstraram que a importância de um valor depende das circunstâncias em que a pessoa se encontra, podendo ser valorizado em determinados momentos, mas noutros ser descartado em função de outro valor que pareça mais adequado à situação em causa.

- Os valores é uma coisa, como é que eu ei de dizer isso?.. ahn..

- **Relativo**

- **Relativo**, é isso. **Depende das situações** [...]

- é a tal **relatividade**. Nós também temos que saber **adaptar os nossos valores** ao tipo de **situação**. (G3)

- Porque as outras pessoas podem ser **diferentes** de nós **não quer dizer que nós estamos mais corretos que elas ou não**. [...] não temos nada que tá a julgar os outros.. (G2)

O paradoxo encontrado nos professores foi semelhante no discurso dos alunos. Defendem o relativismo objetivamente e também expressam princípios basilares para a vida de todo ser humano. Expressando o subjetivismo como norma, os alunos demonstram certa conformidade com uma das principais características da pós-modernidade. A regra pós-moderna, segundo Lipovetsky

(2007, p. 107) “trabalha no sentido de democratizar-desestandardizar a verdade, igualizar os discursos liquidando o valor do consenso universal”. Apesar da vida pós-moderna aparentar uma enorme flexibilidade, conforme anuncia Gervilla (1997), verifica-se certa tentativa de normatizar o relativismo.

Em suma, os alunos apresentaram uma conceituação rasa sobre os valores, evidenciando um paralelo com o senso comum e com o relato dado pelos seus professores.

5.2.1.2. Subcategoria A2(G) – Valores Universais

Todos os grupos identificaram tanto quais são os valores que consideram universais – ou seja, aqueles que dizem respeito a todo ser humano independentemente de fatores culturais – quanto o que promove os referidos valores a tal patamar. Nomeadamente, destacaram-se os valores respeito, honestidade, igualdade, liberdade, humildade e fraternidade. Dos que não fazem parte dos valores espirituais, destacou-se o valor da vida humana. Alguns grupos referiram-se aos direitos humanos como correspondentes a estes valores universais.

- nós referimos sobre o **respeito ser como base**, e a **honestidade** estar dentro do respeito [...] **Toda a gente devia de seguir este padrão**. Ahn.. porque eu acho que isto é geral. Não tem que ter nada específico para conseguir segui-lo. Portanto, eu acho que, sendo isso, **é universal** (G8)

- A **fraternidade** também, também é importante [...]

- É o mesmo que a **liberdade** e a **igualdade** [...]

- Eu acho que estes são os **fundamentais, independentemente de cultura, de religião**, de.. Acho que estes são os fundamentais na globalização. [...]

- **Todos anseiam** por isso. Todos anseiam por isso.. (G4)

- o que é **o bem e o mal** em si. [...]

- Os **direitos humanos!** São os valores, valorizar a vida acima de tudo. É um valor, o **valor da vida**, digo eu. (G6)

- **Toda gente tem uma noção básica** do.. de que isso deve existir e que deve

*haver com **todas as pessoas**. (G5)*

Os alunos apresentam uma hierarquia axiológica universal, que em muito se assemelha àquela descrita pelos professores. Além disso, a menção direta da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), evidencia, minimamente, a consideração de um referencial axiológico exterior e universal. E, apesar do forte relativismo ressaltado anteriormente, demonstram ainda crer numa distinção entre o bem e o mal. Nas suas falas, os alunos revelam apreço pelos valores destacados, ainda que seus referenciais axiológicos – como, por exemplo, os próprios professores – falhem em os observar ou até mesmo os ignorem, fortalecendo os indícios de que há uma objetividade dos valores (Hessen, 1980; Patrício, 1993). Thornberg (2008) entrevistou 139 estudantes, divididos em grupos pequenos que variavam de 2 a 4 alunos, em duas escolas suecas. Para estes alunos, as normas referentes aos relacionamentos uns com os outros foram tidas como as mais importantes da escola, e continuariam possuindo o mesmo valor ainda que fossem canceladas ou ignoradas por seus professores. Rosado (2009, p. 16) diz ser preciso não esquecermos que “uns valores são mais justos e equilibrados que outros”, e Lipovetsky (1998, p. 29) relembra que “no essencial, desde há séculos, desde há milênios, os valores morais são sempre os mesmos”. Dito isto, cremos que as elucidações de alguns autores trazidas no primeiro capítulo deste trabalho tenham, minimamente, auxiliado neste domínio.

5.2.1.3. Subcategoria A3(G) – Prioridades axiológicas para a educação do ser humano

Alguns valores foram ressaltados pelos grupos de alunos como essenciais e básicos para a formação do ser humano. Disseram acreditar nestes valores como os mais importantes a serem transmitidos quando se pretende educar alguém. Não apenas os salientaram, mas demonstraram uma estruturação hierárquica dos mesmos. Uma das diferenciações foi o primado dos valores espirituais sobre os sensíveis, nomeadamente os valores éticos sobre o materialismo, traduzido muitas vezes na necessidade de se valorizar

mais as pessoas que o dinheiro. A propósito, o respeito pelo outro foi amplamente citado mais que qualquer outro valor, seguido pela honestidade – principalmente em relação à sinceridade consigo próprio e com o outro – solidariedade e humildade.

*o **respeito** é um valor para mim muito alto. Acho que se não nos respeitarmos uns aos outros.. ehn, ehn.. a vida, as coisas não tem significado algum (G10)*

*- **Respeito, humildade... fidelidade [...]***

*- Mas talvez os **mais importantes** sejam os **valores**, ahn.. **das pessoas**, não é? Ahn.. os sentimentos e.. a maneira como a pessoa, como a pessoa vive, não é?.. a sua vida.. ahn, **do que valores materiais** (G7)*

*- Tudo bem que o **dinheiro faz falta, mas nós precisamos é de ter outros valores**.. Saber **educar** os outr', o outro, **ajudar o outro**, isso.. dinheiro não é só o que nós necessitamos.*

- É muito importante o dinheiro [...]

*- Sim, mas o **suficiente para nós sobrevivermos** (G2)*

*Aquilo que nós pensarmos, se sair cá pra fora, eu acho que é um valor, porque conseguimos **ser honestos** [...] sem ligar ao pensamento dos outros. Eu acho que isto é importante (G8)*

Uma das características do respeito, na fala dos alunos, é ser plausível, desejável e justificável para qualquer idade e em reciprocidade. Ou seja, os grupos demonstraram que há necessidade dos mais novos respeitarem os mais velhos e vice-versa. O respeito requerido dos jovens deve ser oferecido de volta na mesma moeda.

*É muito bom.. Nós temos que **respeitar sempre** os outros, quer sejam **mais velhos ou mais novos**.. (G4)*

*O ser mais velho ou não ser mais velho não tem nada a ver, eu **mereço respeito igual ao outro**. É mesmo assim. Tem que ser, tem que ser.. (G8)*

*Respeito principalmente e acima de tudo. Acho que deve sempre haver **respeito do aluno para o professor e do professor pra o aluno** (G1)*

Ainda revelaram uma hierarquização dentro dos valores espirituais, demonstrando que o respeito, a integridade e a honestidade, inclusive no reconhecimento dos próprios erros, são valores superiores à simpatia. Ser simpático não seria assim das primeiras preocupações quando se pretende educar alguém. Além disso expressam algum primado sobre o dever moral, a despeito do agrado que as pessoas possuem uma das outras. Independente de haver desejo ou vontade de respeitar, demonstram ser uma certa obrigação no intuito de evitar conflitos.

*dou muito valor a uma pessoa que **respeite** [...] Que **compreenda o próximo** [...] que por exemplo aquelas pessoas que são **simpáticas**, que dizem olá, boa tarde (G3)*

*eu posso dar mais valor a uma pessoa **ser honesta**, ou ser, ou tratar bem os outros e.. e, e.. outro pode dizer que, que gosta mais é que ela **seja simpática** (G9)*

*Porque eu não agrado a toda a gente, nem toda gente agrada-me. Mas **tenho que ter respeito** por essa pessoa. Não, não faltar a educação. Acho que é a base de, dos princípios de uma sociedade, porque **se não ia, ia haver muitos conflitos**.. Se não houvesse respeito. (G3)*

Há uma convergência entre os valores que os alunos identificaram como sendo universais e aqueles que elegem como prioritários para a formação do qualquer indivíduo. A primazia do respeito talvez se dê pela sua extrema necessidade face ao contato, cada vez maior e frequente, com a pluralidade cultural (Queirós, 2002), e também por ser considerado um dos valores cruciais na qualidade do relacionamento com seus professores, como veremos na subcategoria B5(G) – Relação professor-aluno. Ainda que paradoxal ao relativismo pós-moderno, segundo Lipovetsky (1998) há espaço nesta era para

um certo apreço pelos valores humanistas de honestidade, tolerância e repúdio da crueldade. Embora diga-se que o dever torna-se cada vez menos importante, ainda revela-se como premissa para a concretização desta gama de valores na fala dos jovens, possibilitando a convivência minimamente tolerável numa sociedade cada vez mais individualista e carente afetivamente. Alguns alunos reconhecem certa lógica, geralmente no âmbito da sobrevivência e manutenção da sociedade, que lhes parece plausível para respaldar a relevância dos valores mencionados, ainda que a maior parte deles não demonstrem tanta segurança na compreensão destas razões. O que os guia parece ser mais o receio em ter problemas do que propriamente uma ação consciente. Estes dados, paralelamente aos encontrados por Thornberg (2008) revelam que o significado que os estudantes tem das regras parece afetar como eles as valorizam.

5.2.1.4. Subcategoria A4(G) – Valores na Sociedade

Muito similar foi a percepção das prioridades axiológicas da sociedade contemporânea feita pelos alunos e pelos professores. Dos quatro núcleos axiológicos identificados no discurso destes, três apareceram nitidamente nas falas daqueles, nomeadamente, o *foco no “Eu”*, o *foco relativista* e o *foco na aparência*. As características do *foco no presente*, como o efêmero, a passividade, as ações inconsequentes, demonstraram-se também incluídas, porém, mais camufladas e emaranhadas nas expressões dos outros núcleos axiológicos. No primeiro, identificamos o individualismo hedonista e a competitividade excessiva como marcas pontuais.

-É mais ou menos o que ele disse há pouco: “**primeiro eu, depois os outros**”.

É assim na sociedade [...]

- Eu acho que a sociedade é **muito competitiva** [...]

- o valor que, se calhar, a sociedade atribui **mais importância** é o.. o “Eu”
(G6)

A **satisfação**.. (G8)

*A hones', a **honestidade não é de certeza**. [risos]*

Pois, hoje em dia.. (G9)

O *foco relativista* enquadró o subjetivismo ao analisarem as variações nas expressões dos valores vividos pelas diferentes culturas, e as mutações que sofreram ao longo dos tempos. Salientaram as frequentes inconformidades que as pessoas podem experimentar nas relações umas com as outras em função das circunstâncias e da hierarquia axiológica de cada indivíduo.

***cada pessoa** consegue, enumera os valores, ahn.. **de maneira diferente** (G7)*

*Podemos ter **valores diferentes**. Podemos também ter um **choque**, prontos, de, **de valores**. Por que pra mim valor, pode não ser valor pro meu colega e vice-versa. (G3)*

As faces do *foco na aparência* aparecem na supervalorização do dinheiro, da imagem exterior, dos bens materiais, da hipocrisia e da falsidade. Descrevem notar essas manifestações de forma generalizada na sociedade, desde os mais novos até os de idade avançada.

A imagem.. Infelizmente..

*A imagem.. **é mesmo a imagem**.. (G3)*

*- Se calhar.. **a falsidade**..*

*- A **intriga**, a **mentira**..*

*- Pois.. e valoriza muito **mais o exterior do que o interior** [...]*

*- a **aparência** (G4)*

Dinheiro.. [risos] Sim! Dinheiro [...] É o mais triste..

*É **dinheiro e satisfação***

E se tens dinheiro é boa pessoa, no momento é assim. (G8)

*Eu acho que a nossa sociedade hoje em dia é um bocado **materialista**. Acho que se segue [...] pelo dinheiro [...] Pelo, **o ter e não ter**, (G10)*

Correlacionadamente ao discurso dos professores, as transformações na hierarquia axiológica da sociedade contemporânea, manifestos nos chamados valores da pós-modernidade, saltaram das falas dos alunos, e, portanto, também mostram-se paralelas à pesquisas anteriores (Bento, 2004; Brás, 2005; Garcia, 2002; Garcia e Lemos, 2005; Gervilla, 1997; Hargreaves, 1998; Lipovetsky, 2007; Patrício, 1993; Pourtois e Desmet, 1999; Queirós et. al., 2008).

5.2.2. Categoria B – Juízos Sobre a Vivência dos Valores (Como?)

5.2.2.1. Subcategoria B1(G) – Vivência pessoal dos valores

De um modo geral, os grupos se guiaram por um discurso que assumia a condição humana do erro, apesar de procurarem viver coerentemente com aquilo que valorizavam. O reconhecimento da quebra de alguns valores, que eles próprios disseram prezar, foi unânime. Por vezes, houve debate entre estudantes que se consideravam cumpridores fiéis dos seus valores, enquanto outros que tentavam demonstrar que, em determinadas circunstâncias, todos infringem a norma que assumiram como correta. Em todos os casos, foram poucos os alunos que insistiram na sua infalibilidade, que por sinal, foi posta abaixo durante as próprias entrevistas, tanto pela conduta quanto pelo discurso. Aqueles que diziam agir sempre pelos seus valores, eram os que mais interrompiam as falas dos colegas. Cabe lembrar que o respeito pelo outro foi o valor mais frisado, pelos grupos, como valor universal e como essencial para a educação.

- *Eu acho que se nós não acreditássemos nestes valores acho que era um bocado difícil falar neles.. Acho que vai mesmo por aí..*

- *Mas **há falhas e discrepâncias**..*

- *Exatamente. Pode, **podes saber que aquilo é certo**, aquele valor é certo, **mas podes não fazer** ou reagir da forma como aquele valor te diz, e reagires de outra forma. [...]*

- *Eu acho que no dia a dia, ehn, **pomos os nossos valores muitas vezes em***

prova, como.. Por exemplo.. Respeito.. ahn.. É um dos valores incutidos. Mas eu posso querer desrespeitar alguém, [...]

*- Porque nós nunca andamos, **não vamos respeitar com toooda [ênfase da aluna] a gente que nos aparecer não é?** [estudante que disse ser fiel aos seus valores]. Porque, ahn, podemos não dar o primeiro passo, mas há sempre alguém que me vai faltar ao respeito e nós nos vamos passar e.. Logo que também temos que responder, não é? **Não é uma coisa boa, mas ninguém pratica só os valores, só os valores bons.***

*- Mas **no entanto** sabes que o respeito é um valor bom [outra colega diz ao mesmo tempo “é um valor bom”]. Exatamente. É isso que eu estou a tentar dizer. Muitas vezes **fazemos isso, embora** não somos nós a provocar, ou **não queiramos** fazer, fazemos isso, sabemos o significado desse valor, mas muitas vezes há situações que.. nos ultrapassam.*

*- **É só pra te defender** (G4)*

Estas quebras de conduta não pareceram merecer grande preocupação dos alunos. Geralmente, abordaram estas falhas com naturalidade, como se não fosse afetar-lhes a vida, embora em alguns grupos tenha aparecido, com pouca expressão, a ideia de que isto poderia trazer conflitos sociais e problemas de consciência. Outras vezes demonstram que há circunstâncias em que os valores nem sequer podem ou devem ser respeitados.

*Se eu me guio por eles é normal que.. que, se calhar, os faça.. que os cumpra. Mas, claro que, às vezes, **todas as pessoas erram**. Então, se calhar, desviam-se um bocado do seu sistema de valores.. Isto **é perfeitamente normal** [...]
(G10)*

*Há situações em que os valores podem e devem ser cumpridos e **há situações em que os valores.. não podem, nem devem ser cumpridos.** (G3)*

Entre os motivos dados pelos alunos para as condutas incoerentes com os valores assumidos, sobressaiu a justificativa de ocorrerem apenas com valores e situações que não teriam grandes consequências ou importância para a suas vidas e para a sociedade. Este tipo de justificativas, por sinal, foi a

mais ressaltada por aqueles que inicialmente se diziam infalíveis na prática dos seus valores. Dentre estas ações destacam-se a fraude nos exames, a troca das responsabilidades estudantis pelas festas, o uso de tabaco entre outras.

Claro, **toda a gente comete erros**, mas.. Por exemplo, cometemos uma, duas, três vezes, mas **não é aquilo que nós queremos pra nossa vida inteira**.. Por exemplo, [...] fuma um cigarrinho de vez em quando. **Claro que** [...] nós **agora na adolescência** tamos com os amigos e tudo, **vamos fumar**. Mas sabemos que não é aquilo que nós queremos pra nossa vida. Claro que não é; eu não quero fumar pra vida inteira porque eu **sei que isso faz mal**.. (G5)

- Também é assim um bocado **impossível** [ênfase] uma pessoa agir, agir sempre, absolutamente, sendo **100% fiel** ao, ao seu pensamento [...] eu não sou capaz de roubar, mas.. sei lá.. Se, por exemplo, um, se eu recebo um teste e vejo que o professor [...] enganou-se a meu favor. Se calhar sou, se calhar eu assim: “bem, se eu disser aquilo, se calhar, até.. [vou descer – completa um colega. Todos sorriem] vou descer a nota”, e uma pessoa fica sempre, fica sempre [...] fica um bocadinho com a consciência pesada, mas depois como o objetivo que a pessoa tem é alcançado devido essa pequenina coisa.. Porque quando **são coisas assim pequeninas**, que não [...] causam mal estar assim aos outros. Acho que assim, **uma vez por outra**, acho que, que **conseguimos fazer e ficar bem conosco**. [Sim - comenta outra colega sorrindo]. Mas quando são assim coisas muito repetidas [...] coisas assim muito graves acho que aí tentamos nos manter fieis àquilo que nós pensamos. [...]

- E eu acho que **o que fazemos muito é, é desculparmo-nos** [...] “ah, foi só desta vez”.. [risos..]

- Pois.. uma pessoa arranja **mecanismos de defesa** [...]

- Outra coisa é dizer: “ah, eu até pensava assim” [...] arranja formas de **tentar fazer com que aquilo esteja até segundo o que ela pensava**.

- **Atenuar** as coisas (G9)

Para além desta, os alunos alegaram razões adicionais para macularem algum valor, como o não cumprimento deste por parte de outra pessoa, a influência do grupo e a tentativa de protegerem a si próprios, quer em situações

de risco, quer no primado pelos seus interesses em detrimento dos de outrem.

Eu só dou respeito a quem me dá. É mesmo assim. (G8)

- Às vezes, há aquela coisa: “Ah! Em grupo e tal e vamos fazer aqui umas asneiras”, mas **sabemos que está errado** aquilo que estamos a fazer. [...]

Enquanto que se estivermos com um grupo que tá a estudar.. somos automaticamente puxados pra tá a estudar, não vamos estar ali a olhar pra eles. Mas se, entretanto, tivermos com um grupo que em vez de estudar quer ir, prefere ir jogar bilhar, se calhar, eu também preferia ir jogar bilhar.

- Nós somos um bocado **influenciáveis [...]** pelo grupo (G2)

*se tu tiveres numa situação mesmo desesperada [...] tu **vais preferir.. alimentar-te do que tá a seguir os valores** (G3)*

*por exemplo, quando **minto a um amigo meu pra me proteger**. Por exemplo, faço alguma coisa que, se calhar, o magoa, mas pra me proteger. **Pra ele nunca saber, minto**. E isso, se calhar, se eu acreditar que não se deve mentir, já estou a **fugir do meu sistema de valores pra me proteger..** (G10)*

De acordo com o discurso dos alunos, a maioria de suas atitudes são impensadas. Agem inconscientemente e só depois refletem no que estão a fazer. Por vezes disseram que tomam conhecimento sobre seus próprios valores apenas quando são inquiridos a respeito ou quando contemplam as próprias ações. Demonstram ainda que o resultado destas quebras de valores, justificadas ou não, revela a primazia do “Eu” sobre o “nós”, e ainda mais sobre o “outro”. Um dos grupos alegou a necessidade de elevado empenho na manutenção de certos valores, uma vez que o indivíduo pode não desejar o que é bom.

***Agimos, depois é que pensamos**. É sempre aquele erro (G1)*

*porque **gostamos mais de nós do que dos outros** (G6)*

- **há coisas que podem ser boas, mas que não te agradam** [...] O bom muitas vezes não é.. o que te agrada e precisas ser forte pra conseguires superar isso. [...]

- Lá está.. o que fazemos e o que devemos fazer. Por isso é que se diz: “ahn.. olha, **não olhas pra o que faço, olha pra o que eu digo**” (G8)

acho que acaba por acontecer imensas coisas de forma **inconsciente**. Se calhar, nós acabamos por **fazer certas coisas sem pensar** naquilo que estamos a fazer. E ao fazermos isto, nós vamos tar a **influenciar outros**. [...] **se calhar, nem é, nem é aquilo que nós acreditamos**, mas, não sei.. por força das circunstâncias ou assim, acabamos por fazê-lo. (G10)

Os alunos relativizaram os valores – que eles próprios reconheceram como universais – conforme as circunstâncias, e criaram diversos mecanismos de defesa para tentarem se desculpar. Já não se trata de rebeldia frente a valores impostos, mas uma flexibilização dos próprios valores em função da situação. Algumas inclinam para o facilitismo ou o egoísmo, como ceder a pressão de grupo ou mentir a um amigo para não ter problemas; outras para questões de viés muito mais complexo, como a possibilidade de roubar para obter sustento alimentar. Thornberg (2008) alerta que reconhecer uma norma como valiosa não implica necessariamente em cumpri-la. Em seu estudo, razões circunstanciais como estarem nervosos, perda de controle, falta de reflexão, motivos particulares, influência do grupo entre outras, foram ressaltadas pelos estudantes para justificar seus desvios.

Pais (1998) evidencia que as normas de conduta – a definição do que é ou não apropriado – são essencialmente determinadas pelo que o indivíduo define como adequado, tendo em conta o contexto social. Contudo, esta noção é filtrada pelos valores considerados socialmente aceites. Ou seja, articulam-se a análise individual e a coletiva. A maioria dos alunos demonstram, nesta perspectiva, um consenso do valor como moeda de troca, sendo justificável o desrespeito para com aquele que não respeita. Neste caso, negligenciar o valor torna-se regra. A passividade no reconhecimento de suas falhas e a baixa gravidade com que percebem as mesmas refletem as consequências do

individualismo na relação com os valores éticos. Apesar de serem nomeados pelos alunos como superiores, através dos discursos, notamos que eles estão a serviço dos interesses individuais em inúmeras circunstâncias. Os próprios alunos o disseram. O que está em causa não é o erro, mas a sua relevância. Podem até perceber o desvio, todavia não o levam em grande consideração. Gervilla (1997) evidencia que, apesar dos ideais de justiça, verdade, igualdade, liberdade, entre outros, ainda serem reconhecidos como necessários, boa parte dos jovens experimenta uma passagem pela vida sem qualquer propósito elevado. Diz-nos que estes “no tienen una sociedad que salvar, ni una familia que redimir; sólo hay una vida que vivir y un presente que gozar” (idem, p. 19). Nesta atmosfera, os referidos valores, ainda destacados no discurso, dão lugar à primazia de outros como o individualismo hedonista, por exemplo. Os alunos, ao admitirem que os valores são vividos irrefletidamente e reconhecerem que há, muitas vezes, um repúdio pelo “bom”, parecem alertar sobre a seriedade das consequências diante da postura axiológica que será, e que é, tomada pelos seus educadores.

5.2.2.2. Subcategoria B2(G) – Expressões da hierarquia axiológica da sociedade contemporânea

Paralelamente ao que ocorreu nas entrevistas dos professores, os alunos, em geral, desaprovaram o que entendem ser as prioridades axiológicas da sociedade contemporânea. As mutações que os valores vêm sofrendo revelam-se indesejáveis nas falas dos grupos, que percebem, não necessariamente um nivelamento mas, a queda de uns para o elevar de outros.

*a sociedade **valoriza coisas que num.. num devia e.. desvaloriza** outras que são **fundamentais**. (G4)*

*Ehn.. Acho que **a sociedade tá a perder..** eh.. os **valores**. Tá, a medida que vai avançando vai perdendo alguns valores.. (G2)*

*Acho que, hoje em dia, os **valores** estão assim, aqueles que são mesmo valorizados são assim um bocado **vazios de significado**... E isso é um bocado*

mau. [...] E ficam pra trás outros valores que supostamente eram tidos como mais importantes (G9)

Parecem ser bastante raros hoje o altruísmo e o respeito pelas pessoas. Uns passando por cima dos outros, a todo e qualquer custo, numa desenfreada competição, que revela-se bem presente até mesmo no contexto escolar, é parte do panorama dado pelos alunos da sociedade atual. O *foco no “Eu”* é caracterizado por um descaso pelo outro, através da corrupção e da desonestidade. Notam que há um discurso em prol dos valores opostos, mas os exemplos sociais são escassos.

Já não conta tanto se nós nos damos bem com aquela pessoa assim, mas, ahn.. parece que tentamos é todos passar uns por cima dos outros, e pisamo-nos uns aos outros e.. e perdemos um bocadinho o respeito que temos pelas outras pessoas. Porque nós temos que ser melhores, ou porque temos que ter isso ou porque temos que ter aquilo, e acabamos por desvalorizar as outras pessoas. Nós é que somos importantes, então fala mais alto o “Eu” do que o outro (G10)

dizem-nos que nós nos.. devemos ser honestos [...] mas a sociedade em si é, é um bocado desonesta. Apesar de nos mostrarem que devemos ser, poucos são os que o são. (G9)

nós vamos entrar na faculdade. É uma competição pelas médias e nós é assim: “Vamos tirar o melhor, quantos mais pontos vierem melhor..”, e vai, muitos, muitos colegas nossos não vão ter média pra entrar e vão p'a.. nós entramos e eles não. [...] se seguíssemos o valor de igualdade e isso tudo, ah, entravamos todos e isso tudo. Não. Neste caso não (G6)

Numa sociedade individualista, segundo os relatos dos estudantes, minimiza-se ou extingue-se o tempo de convívio entre as pessoas, e cultiva-se um perfil de cidadão inerte e omissor. A solidariedade só encontra espaço quando for conveniente e não apresentar riscos para o conforto individual.

as pessoas estão cada vez mais **individualistas**. **Não tem** tanto senso de, **senso de comunidade**. Porque por exemplo, se alguém for assaltado na rua a maioria das pessoas não faz nada. Porque é aquele sentido de **autoproteção**, porque sabe que se se meter pode acabar por sair magoada, no caso, [...] fica **toda gente quieta, ninguém quer, ninguém faz, ninguém age** (G2)

E logo, a sociedade.. e a sociedade é muito competitiva e **faz com que nós gostemos mais de olhar por nós do que com os outros** e.. E eu nem conheço, se calhar, o vizinho da minha frente, de frente, percebe? (G6)

é muito fácil dar aquilo que não nos faz falta. Mas quando é pra dar aquilo que, se calhar, vai nos fazer ter menos qualidade de vida ou, se calhar, uma coisa que nós gostamos e dar isso custa mais. É mais fácil dar uma coisa que não gostamos, que temos lá em casa, que não nos interessa pra nada. [...] E acho que quando, nesse tipo de situações em que há um **confronto** mais direto entre os dois lados, **entre individualismo e solidariedade**, o **individualismo ganha**. **Há muito pouca gente que é capaz de dar aquilo que lhes faz falta, que talvez vai fazer falta de alguma maneira a outra pessoa que precisa mais** (G2)

O *foco relativista*, identificado na fala dos estudantes, manifestou-se nas variações dos valores ao decorrer do tempo e nos diferentes espaços. Exemplificaram de distintas e múltiplas formas estas mutações. Na esfera espacial, relataram as diferenças na valorização dos valores religiosos por diversas nações, o relativismo da fidelidade nas práticas poligâmicas e monogâmicas, e os conflitos entre o conservadorismo e o liberalismo em diversas instâncias.

- a demonstração destes valores ser diferente nas várias.. nas várias sociedades. [...] enquanto que na nossa sociedade a **lealdade** é, nós tendo.. o casal sendo só dois, [...] nas sociedades africanas um homem tem **sete mulheres**.. isso é aceite, aceite socialmente e ele não deixa de ser leal só porque, só por ter mais do que **uma mulher**.. por exemplo.

- Pois, por isso acaba por variar. Apesar de serem.. universais, acabam mesmo por **variar**.. tendo em conta a **cultura** (G9)

- Os **valores variam muito**, por exemplo, de **uma pessoa que vive na aldeia e uma pessoa que vive numa cidade**. Acho que, as pessoas que.. também depende muito da, dos pais e da educação que é transmitida, mas as pessoas na aldeia têm.. certos valores que na cidade já não são tão importantes. [...]

- São mais conservadores. Os valores na aldeia..

- Exato. São muito **conservadores** e ahn.. enquanto que na cidade..

- E são muito **tradicionais** [interrompe uma colega]. Seguem as coisas muito à risca. Enquanto que aqui não. Por.. muitas vezes na **aldeia era impensável um casal se juntar antes do casamento. E isso é muito banal aqui**. Aqui é muito, acho que é.. até é praticado mais do que o casamento. As pessoas agora optam mais por se juntar do que, do que propriamente casar. (G4)

Na esfera temporal, as transformações axiológicas que a sociedade vem sofrendo, no discurso dos alunos, circunscreveram-se em debates sobre a igualdade de direitos da mulher na sociedade, o aumento do materialismo, a crescente liberalidade em relação às drogas e bebidas, a maior permissividade dos pais comparando-os com os avós, a falta de tempo livre e o crescimento das preocupações como meio ambiente e o voluntariado. Alguma destas mudanças axiológicas, nomeadamente as de cunho pós-materialista e a mulher face ao trabalho, agradaram certos grupos, mas transpareceu pontualmente em poucas falas. Os grupos, especificamente neste tópico, dividiram-se entre o agrado e o desagrado nesta mutação da hierarquia dos valores.

Os **valores têm mudado**, a mudar muito [...] **Ao longo dos anos**, por exemplo, o respeito pela, pela mulher e a .. a **mulher na sociedade** e isso evoluiu muito para melhor. (G7)

Outra coisa que eu acho é que, por exemplo, ao **longo dos tempos tem havido uma, uma evolução naquilo que nós temos como valores**. Se calhar, como tínhamos como valores a uns anos atrás, e os **valores que agora marcam a nossa geração**. E acho que, isto **acaba por estar tão incutido em nós que, mesmo que a gente tente dar a volta, acaba, acaba por ser complicado**, porque é como se aquilo já **fizesse parte de nós**. [...] Por

*exemplo, um pai, um pai ao educar um filho. A criança que nasce, por exemplo, agora. Ela, de tudo aquilo que é certo, ela, se calhar, vai ficar.. os valores, ok, o pai tenta lhe inculcar aqueles valores [...] Mas há coisas no mundo que ela vai ver que também vão, vão influenciar aquilo em que ela vai acreditar. E acho que acaba por ficar tão inculcado que com.. que **acaba por ser difícil dar um bocado a volta a isto tudo, assim, de repente.** (G10)*

A respeito do *foco na aparência*, os alunos descreveram uma sociedade que entronizou o dinheiro e o aparato exterior. Neste terceiro núcleo axiológico, o materialismo e a aparência revelam-se como o alvo último de muitos e revelam-se como provedores de “identidades”. Medem-se as pessoas pelos seus bens materiais e pela “fachada” que apresentam. Conhecer alguém reduziu-se a uma superficial olhadela da capa exterior demonstrada. Surgiram dois tipos de aparência nas falas: uma literal, que diz respeito à imagem física imediatamente dada; e outra aparente, referente à uma conduta simulada, hipócrita, que almejaria transmitir uma ideia falsa do que a pessoa realmente é interiormente. Nas palavras dos alunos, a sociedade contemporânea tem formado “pessoas fúteis”.

*O que conta são as **primeiras impressões**.. da maneira como tá vestido, mesmo numa entrevista de trabalho e tudo, não interessa nada os teus valores [...] **mesmo que não te conheças uma pessoa na rua, o que tu olhas primeiro.. até sem pensar, é a maneira como ela tá vestida** (G7)*

*inicialmente a sociedade era capaz de valorizar uma pessoa [...] aquela que faz boas obras, que, que segue a conduta, ahn.. consoante com o que a sociedade acha [...] isto é boa educação [...] vamos ceder o lugar no autocarro, vamos ajudar o mendigo, **mesmo que sejamos uma pessoa horrível.. somos bem vistos.** [...] o que as pessoas fazem muitas vezes não é real, porque elas, provavelmente, nem sequer gostam de fazer aquilo, mas **como é bonito fazer aquilo [...] e as pessoas vão gostar disso elas fazem** (G8)*

*Não é só ter roupa da marca ou roupa da feira. É, do gênero: “**eu tenho uma camisola igual a tua. Por isso, não és mais do que eu**”. Este gênero de*

coisas.. (G10)

- Suponhamos, há duas pessoas inteligentes, uma rica e uma pobre. Uma veste-se bem a outra não. **A pobre tem capacidade e ideias geniais. Ela vai ser ignorada. Por quê? Porque não tá com um fato Armani.** [...] Hoje em dia é assim, infelizmente... é mesmo assim.

- de maneira geral é

- É triste.. **é triste, mas é assim que funciona..** (G8)

Um dos principais pontos ressaltados nesta supervalorização da aparência e do materialismo na sociedade – sobretudo no que se refere às crianças e aos adolescentes, mas não só – foi a tentativa de imitar algum ícone ou simbologia extraído da televisão (TV), e a elevada admiração e apreço pelos famosos. Inúmeros exemplos que demonstram como os mais jovens imitam os personagens midiáticos na vida cotidiana surgiram nas entrevistas.

a nossa sociedade e.. todas as outras são assim. Basta pessoas [...] que vive de aparecer, nas revistas e.. de ir a sítios. Essas pessoas, muitas delas são pessoas que não tem um nada, não têm pontinha que se lhe pegue. Só porque uma vez fizeram uma coisa, entraram num programa de TV ou.. ou, ahn.. ou são casados com alguém que é muito rico.. Depois a sociedade olha sempre pra elas e fala, e toda gente sabe quem é aquela e aquilo outro. Mas o que estas pessoas nos transmitem.. é zero! Pessoas que são.. **se nunca tivessem participado naquele programa na TV, não eram ninguém.** Ninguém, ninguém queria saber delas e **ninguém.. olhava pra elas e tentava seguir o exemplo, porque não é exemplo nenhum pra dar.** É exemplo.. do que não devemos fazer (G9)

- Se agora aparecer um gajo dos Morangos [seriado televisivo] [...] furado no nariz, amanhã já.. já tão aí dois ou três todos furados [...] Eles, porque **veem na TV a fazerem vão querer imitar**, porque gostam.. Por exemplo, eles gostam da personagem.. **identificam-se com ela.. Se ela pintar o cabelo de vermelho, ele vai pintar.**

- Eu passado um tempo vi casos em que miúdos na escola tinham ido parar ao hospital porque andavam aí a saltar muros feito macacos [risos] e acabaram

por partir pernas, e braços, e isso [...] eles começaram a seguir [...] viram eles [personagens da TV] a saltar muros..

- *São tipo ídolos pra eles.. Mas é tipo um ídolo.. “**Eu quero ser como ele**”*
- *Eu vou fazer o que ele faz. (G5)*

Das interações entre os três núcleos axiológicos – o *foco no “Eu”*, o *foco relativista* e o *foco na aparência* – os debates nos grupos culminaram constantemente no dilema satisfação pessoal versus respeito pelo outro. Os alunos dialogaram sobre o (des)equilíbrio relativamente a uns terem que ser pobres para possibilitar a riqueza de outros, o fazer valer a vontade própria através da violência, a valorização midiática das intrigas e fofocas da vida alheia largamente aceite pela população, a discriminação que pode ser suavizada pelo visual exterior, as campanhas demagogas de solidariedade feitas por figuras midiáticas que vivem uma vida luxuosa. Em certos casos, os alunos argumentam que a própria noção do que é benéfico e agradável para o indivíduo pode ser enganosa e perigosa em função das possíveis interferências na vida de outrem. As interpretações do que significa o *bom* e o *bem*, e as consequências que daí advém, revelaram sua complexidade e seriedade, quando se toma em consideração o “Eu” em relação ao “outro”.

- *se nós somos [...] uma sociedade **consumista** para.. **pra o nosso bem estar.***
- *Não necessariam', **como é que tu sabes** que é pra o teu bem estar?*
- *Quando tu consomes alguma coisa é pra o teu bem estar.*
- *Como é que sabes que é pra o teu bem estar?*
- *... **Sentes bem.***
- *Podes sentir bem, mas pode não ser bem estar. **Pode ser ilusório***
- *Mas **na altura faz-me sentir bem***
- ***Na altura***
- ***Não interessa. É pra o meu bem estar..** Não é que eu não tenha falta de qualquer coisa, não vou me sentir mal por não ter.*
- *Pode ser, eu acho que **pode ser ilusório.** Eu acho que não devemos ter nada*
- *como garantido.. por exemplo, no bem estar. Tu não **podes garantir que é bem estar** [...]*
- ***Estas sapatilhas provavelmente foram feitas por crianças** [intervém outro*

*colega e mostra o calçado]. E eu to a dizer que **é bem estar pra mim e é mal estar pra elas**. Tens razão no que estavas a dizer.*

- Mas falaste como se isso fosse pra tudo. E não é pra tudo. (G6)

*- aqui atrasado, um caso duma rapariga que levou porrada de outras duas. Pronto, isso.. não.. A parte positiva daí é que depois deu que as garotas foram presas. Conclusão: **tu, um dia que queiras fazer a mesma coisa, vais pensar: “Não, ela fez isso, teve o seu castigo e eu não vou fazer a mesma coisa”**. Entendes?*

*- **Que remédio?***

- Prontos, é isso que eu quero.. há coisas boas e há coisas más (G5)

Levando em consideração a hierarquia axiológica que detectaram, os alunos concluem que esta sociedade produz, em suma, pessoas individualistas, desrespeitosas e corruptas. Apesar de ressaltarem haver uma consciência a respeito de alguns valores mais corretos, e até mesmo que existe espaço para certo apreço pelos mesmos, as prioridades experimentadas no cotidiano contradizem estes que qualificaram como positivos. Demonstraram, por vezes, cétricos em relação a uma alteração desta realidade e conseqüentemente frustrados. Os alunos reconheceram barreiras para aqueles que se encontram desencaixados do sistema axiológico instalado.

Não queria que a minha sociedade fosse.. fosse assim como é a sociedade que é agora (G9)

*Ensinam-nos as pessoas a se tornar **cada vez mais individualistas** (G6)*

*vai **tornar-nos pessoas corruptas**.. Na minha opinião, vai nos tornar pessoas um bocado **distorcidas**. E **vamos acabar por fazer mal às outras** (G2)*

*claro que **há uma pressão no sentido da.. da homogeneidade**. Por isso, as pessoas acabam por a'; apesar de às vezes haver uma pessoa que se realça por ser diferente, por agir mesmo conforme tudo o que ela pensa, eu acho que ela ou **tem que dar**, às vezes, um bocado **o braço à torcer, no sentido de***

uma melhor coerência entre os grupos. (G9)

O discurso dos alunos estabelece uma estreita conexão com as entrevistas dos professores. A semelhança surge até nos exemplos dados, principalmente no que diz respeito ao *foco no “Eu”* e ao *foco na aparência*. Pérez (2009) fala de uma desvalorização das pessoas e dos sentimentos, em oposição a uma valorização do material e do imediato, no contexto contemporâneo. Lipovetsky (1998) afirma que numa lista de 17 qualidades morais a serem prioritariamente transmitidas as crianças, apenas 15% dos europeus mencionam o altruísmo. Além disso, prestar socorro a alguém em necessidade alcançou apenas a antepenúltimo lugar da lista ao lado da paciência. Pais (1998) identificou que, contemporaneamente, tantos os mais velhos como os mais novos identificam-se com os valores do individualismo e da solidariedade, apesar de os reconhecerem por caminhos e motivações distintas. Entretanto, nota que esta solidariedade expressa muito mais uma compensação do que uma ação incondicional e desinteressada. Geralmente estabelece uma troca de favores. A força da imagem, do consumismo e da hipocrisia remonta à sociedade da simulação de que fala Gervilla (1997). Trata-se do protagonismo da informação visual na codificação de identidades, uma vez que esta é a responsável por 70% de toda a informação que capitamos, conforme acusado por Vilas Boas (2009)⁴². Pérez (2009) afirma que hoje o *ser* se confunde cada vez mais com o *parecer*, e aponta uma juventude impregnada de música, jogos eletrônicos, telefones móveis, moda, onde tais elementos tornaram-se indispensáveis à própria vida de boa parte deste público. E este consumismo imposto dá-se através da sedução e de forma pouco refletida, na medida da apetecibilidade oferecida ao sujeito (Lipovetsky, 2007). Além disto, os exemplos de sucesso da sociedade, diz Bento (2007), nem sempre o são pelos meios mais sérios e honestos. Estudos revelam que o uso da TV está diretamente ligado à busca do adolescente em construir sua identidade. O tipo de programa televisivo assistido influencia na construção dos seus valores (Aierbe e Medrano, 2008; Mühlpachr, 2008). O foco relativista,

⁴² Para mais detalhes ver: Vilas Boas. A. (2009). *O Estudo da Cultura Visual Desportiva*. Porto

descrito pelos alunos, transpareceu assuntos distintos dos salientados pelos professores, mas em temáticas correspondentes aos valores predominantes entre os jovens portugueses (Pais, 1998). Apesar de o foco no presente não ser claramente demonstrado na fala dos grupos, expressões do efêmero são perceptíveis ao longo de todo o discurso.

Nesta relação entre o “Eu” e o “outro”, várias vertentes da violência – verbal, física, social, etc. – destacaram-se nos exemplos dos alunos de forma preocupante. Pérez (2009, p. 106) verifica que na pós-modernidade o prazer e o impulso, ou seja, o *bem estar* e satisfação pessoal, tornaram-se “critérios inquestionáveis” de uma conduta correta. O limite estabelecido em relação ao “outro”, parece basear-se na obrigação e no risco de punição, ao invés de ser por intermédio da conscientização em ser um ato “ruim” ou “mau”. Com o descrédito dos fundamentos e da verdade, a violência deixou de ser o problema em si, mas as consequências que *eu* vou sofrer se estiver envolvido nesta violência. A lógica é: se há um risco para o “Eu”, pondero minhas ações. Não seria absurdo supor que esta mentalidade, num meio de impunidade, possui inclinações para multiplicar um terreno violento. O bom cidadão, para os professores no estudo de Thornberg (2008), faz o bem e não o mal, funciona bem na sociedade regendo-se pelas suas normas e leis, é responsável e executa o seu melhor; lembrando que não há espaço para o pensamento crítico nem para a discussão. Lapidá-lo simplesmente aos moldes da sociedade não o faz autônomo, muito menos consciente. Este tipo de abordagem parece estar preparando alunos que orientam-se pelo medo da repressão. Para indivíduos sem identidade, as gangues criminosas são um refúgio onde encontram valor pessoal, ainda que seja contra a sociedade. Neste contexto o crime e a droga tornam-se atrativos. A dificuldade na qual se encontra o jovem atualmente é óbvia. É tanto uma questão de integração social quanto de auto realização (Mühlpachr, 2008). Ang e Yusof (2005) encontraram num estudo realizado com uma amostra asiática que estudantes agressivos possuem maior relação com o perfil narcisista que os não agressivos, confirmando resultados anteriores reportados na literatura prioritariamente em adultos da população ocidental. O grande problema para alunos formatados ao sistema não parece residir num

ataque aos valores, mas na possibilidade de serem condenados por um tribunal. Não se trata de valorizar o outro, mas de evitar retaliações.

Por vezes, os alunos não parecem demonstrar que esta hierarquia axiológica contemporânea trata-se de um processo demarcado pela neutralidade, abertura ou flexibilidade. Ao contrário, revelam crer que, com o passar do tempo, novos valores bastante vinculados estão sendo difundidos, o que torna difícil remar no sentido contrário.

5.2.2.3. Subcategoria B3(G) – Famílias desestruturadas e os valores: relação entre pais e filhos

Inicialmente, o discurso dos alunos demonstrava uma grande confiabilidade nos pais, devido à sua posição como primeiros educadores, por crerem que sempre se guiariam para o bem dos filhos, pela proteção oferecida e pela experiência de vida. Todavia, no decorrer das entrevistas, surgia certa desconfiança. Aparentemente, a grande maioria expressou uma opinião positiva em relação aos próprios pais, mas viam negativamente o quadro geral das famílias na atualidade. Por vezes, até a educação que recebiam em casa foi também questionada.

- Em termos dos **nossos pais** acho que **podemos por a mão no fogo** em todos os aspectos que sejam ligados a eles.

- **Depende..** depende

- Porque ninguém nos quer.. Sim mas, tu, se reparares na sociedade, **ninguém te quer tão bem** como os teus pais

- Depende [...] às vezes **podem até te querer bem demais..**

- ...Muitas vezes tu olhas e diz assim: “Ai, que chata que é a minha mãe”. Mas no fundo e um dia que sejas mãe, vais entender que [...] ela tentou te proteger, e tentou fazer com que tu visses o mundo por uns olhos que talvez não consigas ver, e comesas a ver depois. Depois de passada essa experiência.

- Eu sei. Mas, nós ao confiar, nós podemos confiar nos nossos pais e.. em certa altura pensarmos que os valores que eles nos estão, nos estão a incutir são os melhores. [...] Enquanto que, a medida que nós vamos crescendo, vamos desenvolvendo o nosso intelecto e não sei o que.. começamos a ver que.. pronto, realmente **as coisas podem não ser bem assim como os**

nossos pais nos transmitiram (G4)

A desconfiança dos alunos surgiu da instabilidade familiar que dizem ser comum ultimamente. Ressaltaram como principais componentes desta desestruturação: o aumento dos divórcios, a ausência de convívio familiar pela pressão do tempo, a violência familiar, a utilização de drogas e álcool por parte de pais, a falta de exemplo destes, as alterações no conceito de família, o excesso de permissividade na criação dos filhos, a dualidade de critérios para corrigir a mesma infração, entre outros. Resumindo, se os pais não educam, isto terá impacto direto e negativo nos valores que as crianças e os jovens assumem e constroem nas suas vidas.

*Isso acontece [...] com os pais que são **divorciados** [...] a **mãe tá a contradizer o que o pai tá a fazer**; o cérebro do miúdo fica todo embaralhado. Ele não vai, [...] **nem a obedecer a um nem obedecer ao outro**. Vai pelo caminho que num é.. que é pelo meio. Que é o caminho mau. Deveria obedecer aos dois. (G1)*

*Mas mesmo que os valores em casa sejam.. pra o mais positivo possível.. essa criança: a, a mãe trabalha até tarde, o pai [...] não está. **Não tem ninguém em casa** o quê que ele vai fazer? Ou vai jogar os jogos de computador, ou vem pra rua pra beira dos amigos e.. os amigos claro que o vão influenciar. [...] **pais desleixados** que não querem saber [...] Mas é verdade, acontece muitas vezes isso, e a gente nem, nem sequer se apercebe disso. (G10)*

- não há unidade nas famílias

*- Exato.. E acho que.. Agora, tip, os **divórcios** têm crescido consideravelmente. [...] O **conceito de família já não é igual** ao que era e nós não temos, não tou dizer que uma mãe solteira não dá, ahn.. muita ou mais educação ainda que um casal, mas.. pronto. **É mais difícil transmitir certos valores se tivermos sozinhos a criar, por exemplo, dois filhos**. E ahn.. por exemplo, enquanto pra mim, a família, é muito importante e.. pronto, é muito importante.. Ahn, os **meus pais divorciaram-se** também há pouco tempo, e, ahn.. eu não mudei esse valor. Acho que até **dei mais importância**. Achei que agora se uma*

criança nascer com os pais já divorciados [...] não vai dar tanto valor à família.

Pois é... (G4)

Os alunos concluem basicamente que os filhos (quase) são o que os pais são. As crianças refletirão aquilo que absorveram no lar. Ou seja, se a família é estruturada, a tendência é que a criança se desenvolva da melhor maneira. Entretanto, se foi formada num ambiente familiar desestruturado, o provável será perpetuar as práticas que vivenciou em casa. A pessoa vai oferecer aquilo que recebeu. Ou, dito de outra maneira, não é possível partilhar e demonstrar aquilo que não foi partilhado nem demonstrado. Os alunos transparecem estar conscientes de não se tratar de uma regra fixa e imutável, mas assumiram que o resultado esperável será em consonância com esta perspectiva.

- Qual é a raiz da falta de respeito? [...] Respeito.. [...] Exato! [...] Se [...] eu pequenina, a minha mãe não me deu respeito, eu automaticamente não vou ter respeito pelo outro. É automático. É um chip que fica inserido. [...] por exemplo.. Chegas, tu chegas frustrada [...] do trabalho, não é? Isso a falar com o teu filho. E descarregas em cima do teu filho. Ele é pequenino, não percebe. Simplesmente, pra ele, tu tás a agredi-lo. E tu, e tu, psicologicamente, [...] não sabes que estás a agredi-lo. Porque pra ti tu não estás a agredi-lo. E isso vai se acumulando. Quando tu comesças ter a consciência, continua a magoar-te, apesar de tudo, mas ainda tá [...] aquele chip plantado na cabeça. Portanto, tu não vais dar respeito automaticamente ao outro, porque não recebeste.

- É um círculo (G8)

A desestruturação da família contemporânea esteve fortemente marcada nas entrevistas dos alunos, paralelamente ao que ocorreu com os professores, e reforça estudos anteriores (Lemos, 2006; Lipovetsky, 2007; Mühlpachr, 2008; Pourtois e Desmet, 1999). Nas palavras de Bento (2007, p. 49), “a família está em crise, eclipsou-se e perdeu o poder de influenciar positivamente os seus filhos”. Em virtude dos alunos aprovarem, ainda que tenha sido com reservas, a

educação que receberam dos próprios pais e duvidarem daquela oferecida em outras famílias, pode-se supor que seja apenas a tendência individualista e subjetivista do indivíduo em acreditar possuir os melhores valores. Os próprios alunos, durante a entrevista, reconheceram que todos possuem a inclinação para acharem que seus valores são sempre melhores que os dos outros. Todavia, sua constante desconfiança – inclusive com os próprios pais – juntamente com a imagem que expressaram, revela a crise familiar. Pais (1998) demonstra que as relações familiares em Portugal estabelecem-se atualmente numa vertente mais democrática, a medida que há um declínio da autoridade dos pais perante os filhos. Além disso, as relações intrafamiliares misturam-se entre afetividade e utilitarismo, numa troca de cuidados e obrigações. Repara o autor que os problemas entre pais e filhos, além de serem mais esporádicos, não são tanto resultado de um conflito de valores. Os pais mostram-se cada vez mais permissivos e seduzidos às condutas e preceitos dos filhos. Lipovetsky (1998) diz que 75%, entre a faixa etária de 13-17 anos, afirmam que aquilo que os pais verdadeiramente lhes ensinaram foi a importância do trabalho, enquanto o respeito pelos princípios morais é citado somente uma vez em cada quatro. As falas dos alunos, a par dos estudos ressaltados, evidenciam a presença cada vez mais marcante de uma família nominal, pouco (ou nada) ativa na educação dos filhos e remodelada aos valores pós-modernos; o que já traz obviamente profundas e sérias consequências para a educação do ser humano desta geração.

5.2.2.4. Subcategoria B4(G) – Potencial axiológico da Educação Física

Todos os grupos estabeleceram alguma relação entre a Educação Física (EF) e os valores. Semelhantemente aos professores, os estudantes ressaltaram os valores éticos, sobretudo no que diz respeito à solidariedade, ao respeito pela diferença, a ética desportiva do *fair play* e a união entre os pares. Para além destes, ainda ressaltaram a liberdade e a descontração, manifestos na possibilidade que a EF os oferece de poderem se expressar mais abertamente, revelarem-se a si próprios e demonstrarem o que sentem. Estes valores salientados pelos alunos aproximam-se dos grandes enfoques

axiológicos dado pelos professores – nomeadamente, na ética e na verdade, respectivamente – apesar de menos elaborados nos discursos em relação às entrevistas destes.

- *É uma disciplina que nós fazemos enquanto que, apesar da nota ser nossa, é sempre.. **coletivo [...] entreajuda [...] a união do grupo todo [...] trabalho em equipa [...]***

- *Também **cria respeito entre os colegas [...]***

- *O **aceitar a diferença** acho que também tá muito patente nessas aulas [...]*

- *as outras disciplinas todas que temos é: sentados numa cadeira, a ouvir o professor e a escrever [...] enquanto que, ehn, quando vimos pra esta disciplina [EF] é.. olha **podemos correr, saltar, podemos fazer; podemos não gostar muito de fazer, mas só o facto de haver uma mudança [...]** acho que ajuda muito a, a uma pessoa **se libertar** e a ..*

- ***Há mesmo uma certa liberdade [...]** nas outras aulas por exemplo, temos muito mais problemas em rir-nos ou qualquer dessas atitudes [sorrisos]. E nas aulas de EF sempre **podemos expressar-nos mais.** (G9)*

- *Acho que ajuda bastante a EF. Mesmo pra depois, pra além da EF, pela, a nível mais de competição e tudo, acho que ajuda a desenvolver certos **valores morais [...]** EF leva-nos sempre à competição. Isto é.. desde que a **competição seja saudável** é sempre muito bom. [...]*

- *E põe-nos em situações que outras disciplinas não põem e.. **ver como é que as pessoas reagem** perante estas situações também é, é interessante.. (G7)*

Na relação dos alunos uns com os outros, a EF se mostrou como promotora de amizades, devido ao maior socialização que experimentam em relação às outras disciplinas. Disseram conseguir perceber melhor as dificuldades e potencialidades de cada um, o que pode facilitar as interações se todos estiverem partilhando os valores do respeito e da ajuda ao próximo. Parecem revelar que os conflitos também são mais salientes na EF em virtude desta maior vulnerabilidade em que a turma se encontra. Nestes momentos, enfatizam a importância do respeito pela dificuldade do outro e da importância em serem mutuamente solidários, objetivando assim atingirem um fim coletivo

e não individual. Os alunos ainda enfatizaram que todas estas aprendizagens são transferidas para outras esferas da vida como, por exemplo, no convívio com os amigos e no futuro ambiente de trabalho. Evidenciaram que a EF auxilia-os, prepara-os e fortalece-os nas suas relações pessoais presentes e futuras.

- Quanto **mais unidos somos, mais respeito temos uns pelos outros.. E também o facto de *aceitarmos as dificuldades* que cada um tem [...] Um é bom a fazer uma coisa, o outro é bom a fazer outra. Mas o outro, se calhar, é um bocadinho menos bom a fazer outra coisa [...] temos que pegar nos **pontos mais importantes de cada um e juntá-los** todos para conseguirmos o objetivo [...]**

- **Dá pra criar *laços de amizade***, uma vez que as pessoas inter-relacionam entre si nestas aulas, enquanto que nas outras aulas são mais individuais [...]
(G9)

A **interação..** ehn.. com os membros da turma. Eu acho que é.. por exemplo, eu vim pra esta turma e não conhecia ninguém. E as aulas de **EF ajudaram-me a .. a conhecer as pessoas** e a ver.. quais é que são os limites e até onde é que eu posso ir com essa pessoa (G7)

- Se aquela pessoa não marca o golo porque falhou, temos que respeitar isso. Temos que **respeitar as condições de cada um**. Ahn.. E tentar.. ahn.. **partilhar os sentimentos** dessa pessoa e.. e ver aquilo que, que envolve. Tentar partilhar com, com toda a gente.

- **Não julgar** essa pessoa por aquilo que ela não conseguiu fazer. (G4)

Ainda neste tópico, um último fator preponderante na visão dos alunos é que a relação com os professores de EF é diferente da que se passa com professores de outras disciplinas. Alguns grupos ressaltaram que a disciplina em si favorece uma proximidade maior com o professor. Esta ligação, todavia, pode ser maximizada ou minimizada dependendo da personalidade deste.

Acho que ajuda, **ajuda o facto dele ser de EF**. Acho que ajuda sempre..

Está mais a vontade conosco. [...]

*Lá está, é diferente porque a **própria disciplina dele implica** [...] um pouco mais de liberdade e descontração. (G7)*

As falas dos alunos aliam-se às dos professores na promoção da EF como uma valiosa ferramenta pedagógica na transmissão de valores, em especial, na relação com o “outro” (Flores e Zamora, 2009; Graça, 2004; Gutiérrez, 1995; Lemos, 2006; Mesquita e Rosado, 2009; Rosado, 2009; Sena e Lima, 2009; Tani e Manoel, 2004). Confirmam assim a prevalência dos valores de caráter social em relação aos de cunho individual (Gutiérrez, 1995). Rosado (2009, p. 18) enfatiza que o desenvolvimento de valores adequados à competição, o *fairplay*, o respeito pelas regras, pelas diferenças, a ética, o saber ganhar e o saber perder, são todos componentes fundamentais para uma “educação físico-desportiva integral”. Fernandes et al. (2007) identificaram que jovens praticantes de desporto, seja individual ou coletivo, revelam mais vontade pela prática desportiva e uma orientação permanente para o respeito pelo adversário e pelas regras, comparando-os com jovens não praticantes. Concluem que a competição possui um elevado potencial pedagógico, quando a meta em alcançar a vitória no fim é percebido paralelamente aos meios para se atingir este objetivo. Um dos principais pontos citados pelos grupos diz respeito a amizade entre eles estabelecida e fortalecida através da EF. No estudo de Borges e Pires (1998), a amizade foi um dos componente que os jovens portugueses associam à escola e, comparando-os com outra faixas etárias, os estudantes são os que expressam as maiores percentagens de valorizar a diversão com os amigos como parte dos propósitos da escola. Sobre a identificação que os alunos fizeram da EF como canalizadora de uma proximidade maior com o professor, contemplamos um paralelo com Flores e Zamora (2009), ao confirmarem que a atratividade da EF aos alunos e a própria natureza dinâmica da disciplina favorecem a maior proximidade entre os alunos e o professores de EF em relação aos professores de outra matérias. Dito isto, a EF detém de privilegiada oportunidade em auxiliar o processo da construção de relações humanas num caráter fundamentalmente axiológico, sendo o professor um componente fundamental para mediar educativamente

este desenvolvimento.

5.2.2.5. Subcategoria B5(G) – Relação professor-aluno

Os alunos relataram uma série de experiências no relacionamento que possuem com os seus professores: algumas consideradas por eles como positivas outras como negativas.

*Há situações em que é **boa** influência e há situações em que é **má**. **Depende dos conflitos** que nós temos com os professores (G5)*

Das experiências positivas, os alunos demonstraram apreciar um professor que possui a capacidade de ser amigo e impor respeito ao mesmo tempo. Eles anseiam por uma proximidade, por estarem “a vontade” com o professor, mas frisaram a importância de não se perder a noção da autoridade do mesmo perante a turma. Em geral, os grupos demonstraram experimentar este tipo de relacionamento com seus respectivos professores de EF e, portanto, manifestaram-se satisfeitos. Apreciavam quando percebiam-no envolvido com seu trabalho, tendo prazer no que faz, quando sentiam que se importava verdadeiramente com eles, quando tinha humildade para pedir desculpas por alguma falha e quando dialogavam. A idade parece exercer alguma influência nesta relação, mas predomina a maneira como se sentem tratados pelo professor.

*Porque a **atitude dela conosco [...]** faz com que nós a respeitemos E.. é das professoras que **mais impõe ordem**, mas ao mesmo tempo.. ahn..*

*É daquelas professoras que nós **mais gostamos***

*Exato, não se afasta de nós. Num.. Porque há professores que pra conseguirem manter respeito tem que se afastar e aí nós começamos a não gostar deles. E há outros que nós gostamos deles, mas não impõe respeito nenhum. E por acaso, neste sentido, essa **professora é completa**. Porque nossa **amiga**, nós gostamos muito dela, mas conseg', sa', ahn.. **sabe impor respeito** e toda gente a respeita.*

*E **preocupa-se muito conosco**.. (G2)*

O professor é que tem que saber.. meter-nos no nosso lugar. Porque nós nunca sabemos qual é o nosso lugar. Num digas isso que um adolescente nunca sabe qual é o nosso lugar.

é, isso é verdade

O professor tem que saber meter-nos no nosso lugar. Mas, ao mesmo tempo, [...] ser nosso amigo. (G6)

*era um professor muito intelectual e não sei o que. Só que também tinha os valores; e **era mais velho** que o professor [de EF]. **Só que também tinha os valores**, os mesmo valores que o professor [de EF]. Pronto, era nosso **amigo**, compreendia, ahn, tipo.. **falava conosco** e.. pronto, é isso. Acho que, tem a ver com a idade sim, tem, mas também tem a ver com, ahn.. a **maneira de ser** das pessoas. (G4)*

Os conflitos e as dificuldades que costumam enfrentar também revelaram-se fundamentalmente no campo axiológico. Ou seja, quando algum valor que lhes é precioso fica de lado ou é negligenciado, desencadeia-se o conflito. Essencialmente, se os alunos sentiam-se desrespeitados, a relação com aquele professor tornava-se tensa e a reconciliação complexa. Reclamaram repetidamente sobre a dificuldade que alguns professores possuem para admitir o próprio erro e a postura que assumem em considerá-los inferiores. Ressaltaram também o desagrado sobre a imparcialidade de alguns que favorecem injustamente determinados alunos, em função da sua maior capacidade na matéria, sua prestatividade ou simplesmente simpatia com o professor. Por vezes, o propulsor destes conflitos é a nota, que pode representar discrepâncias entre o que o estudante e o professor valorizam, e que alguns grupos denominaram como “choque de valores”. A lei axiológica pela qual se guiam os alunos, que consiste em oferecer aquilo que recebem⁴³, manifestou-se em inúmeros exemplos dados pelos grupos. Diversas destas situações extrapolaram para um contexto distinto da EF. A propósito, foram raríssimas as presenças dos professores de EF nestas experiências negativas,

⁴³ Conforme demonstrado na subcategoria B1(G) – Vivência pessoal dos valores

prevalecendo o protagonismo para docentes de outras disciplinas.

- Porque **se ela não nos respeitar a nós, nós não podemos fazer isso.**

- Ela **insulta-nos**

- Claro. E isso não é bonito: “**Vocês são uns burros**”. [...] temos que andar a ouvir isso? Não. Ela tem, pra haver respeito [...]

- **Tem que se dar ao respeito** (G5)

Há professores que tem **muita falta de respeito**. [Têm o nariz um bocadinho empinado – comenta outra colega]. [...] **Tratam-nos literalmente**, há professores que **nos tratam abaixo de cão**. São tipo criaturas de 15 a 17 anos, que não sabem o que fazem, que agora eu vou lhes cuspir a matéria, e eles vão [...] engoli-las, sentados numa cadeira, 90 minutos, a olhar pra mim, calados (G8)

- o **professor** é um ser como nós, é uma pessoa que **também erra**, e às vezes, se calhar, diz coisas que não deve, que não devia dizer. Mas se **pedir desculpa** acho que **é o essencial**.

- É capaz, às vezes, não pedir desculpas; de o professor não pedir desculpas. **Mesmo quando tá errado, não admite o erro..**

- Porque é aquela coisa de ficar **sempre superior**.

- É sempre **superior e não admite os erros..** (G3)

Alguns grupos entraram numa discussão a respeito de uma suposta “dupla personalidade” do professor. Enquanto uns alunos defendiam que ser professor era um papel a desempenhar, outros discordavam dizendo que o professor precisa ser a mesma pessoa sempre. Os primeiros entendiam que na escola o professor deve refletir uma postura, mas fora deste contexto está livre para assumir sua real identidade. Todavia a opinião oposta valorizava uma prática de vida coerente do professor. Cabe salientar que os alunos demonstraram também, ao longo da entrevista, que quanto maior a proximidade com o professor, maior a interferência que o mesmo possui na construção dos seus valores⁴⁴.

⁴⁴ Mais detalhes a este respeito são apresentados na subcategoria C1(G) – Referências Axiológicas

- Acho que há sempre uma certa **diferença entre o professor em si** e [...] quem é o professor pra além disso [...] como é **como pessoa mesmo** [...]
- É isso aí eu **não consigo.. separar** essas duas pessoas
- Sim, mas eu acho que é sempre um bocado **importante separar** [...] Porque, se calhar, o professor que nós temos na aula convém nós respeitarmos..
- Mas **eles também não separam**. Isso também entra na avaliação, do caráter e a tua assiduidade, a pontualidade e isso. Nós também, pronto, devíamos ter o direito de.. **falar com ele.. como pessoa e não como professor só**.
- Sim, lá está [...]
- O complicado é consegues ter esse **respeito**, conseguiste transmitir **autoridade**, e dás-te bem com uma pessoa, com os alunos.. E são poucas as pessoas que conseguem atingir isso.
- A medida que o professor vai ficando mais próximo da, da, de nós, não é? Nós vamos tratando-o mais como se fosse um bocado **amigo**, não é? E, se calhar, dizemos coisas que.. que é quase como se tivesse a falar pra os amigos e não temos essa consciência.
- Mas então também tens que pesar [...] o que dizes com os teus amigos, não é?
- Sim.. (G7)

As falas dos alunos evidenciam que a relação professor-aluno, inclusive no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, dá-se primeiramente numa troca ou confronto de valores. Os dados corroboram estudos anteriores. As investigações, verificaram Mesquita e Rosado (2009), têm demonstrado que o clima favorável na sala de aula e o afeto do professor são determinantes tanto no envolvimento dos alunos na aprendizagem quanto nos resultados do processo. Ao contrário da hipótese inicial, motivadora do estudo de Sena e Lima (2009), de que o problema das crianças com dificuldades de aprendizagem na escola era psicomotor, foi verificado se tratar fundamentalmente de um problema axiológico. Antes da lacuna na apreensão dos conteúdos de ensino, havia barreiras que impediam o relacionamento do professor com o aluno. Os autores concluíram que havendo ausência de solidariedade, respeito mútuo e diálogo qualquer aprendizagem torna-se difícil

de ser alcançada. Visto que os alunos frequentemente “torneiam as tarefas ou inventam estratégias pessoais para despachar o trabalho, para as tornar mais divertidas” (Graça, 2001, p. 107), caberá ao professor uma efetiva liderança no direcionamento das aulas, postura esta valorizada no discurso dos alunos, exercendo impacto proporcional à sua coerência e envolvimento com os estudantes. Sua autoridade será medida, conscientemente ou não, a partir destas variáveis. Em Lins et al. (2007), as temáticas fora dos conteúdos específicos da disciplina que agradavam os estudantes coincidiam, em grande parte, com os assuntos que os professores apresentavam aos mesmos. Além disto, no mesmo estudo, a maioria dos alunos afirmaram que o exemplo do professor os influenciou na escolha da profissão, na resolução de problemas pessoais e na construção da personalidade; o que reforça o caráter influenciador do professor sobre seus alunos. Todavia, a coerência também medeia o processo. Thornberg (2008) verificou que quando os professores são inconsistentes, injustos ou quebram as regras da escola, suscitam críticas e atitudes negativas nos alunos. Como, por exemplo, quando veem o professor usando má linguagem, em seu tempo de intervalo. Isto apenas congrega o fator influenciador do professor com o nível de conformidade entre os seus ideais e o seu exemplo. Trata-se, em suma, da apreciação feita por Zabalza (2000) de que a máxima: *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço* não parece resultar efetivamente. O exemplo prático é o determinante.

5.2.2.6. Subcategoria B6(G) – Perspectivas de mudança face aos valores

Assim como os professores, os alunos também descreveram suas esperanças para o experimentar de uma vida mais valiosa. Nomearam algumas intervenções necessárias para que a sociedade se guie por uma educação axiológica melhor em relação a que se apresenta contemporaneamente. Propuseram diversas alternativas de mudança, das quais se destacam aquelas que competiam aos pais. Os alunos acreditam que precisa haver uma participação mais efetiva destes na educação dos filhos. Uns apelavam mais ao controle, as proibições e aos castigos, outros defendiam a necessidade de se passar mais tempo com os filhos, outros ainda disseram que a mente dos

pais tem que mudar, ou que precisava haver um equilíbrio entre amor e correção. Ainda houve um grupo que defendeu a importância da conscientização dos filhos.

*Devia ser **proibido** o .. o **computador** antes dos.. 6, 7 anos. (G6)*

*Acho que.. muitos dos **pais** não, não dão a devida atenção.. aos filhos.. Há **muitos aspectos que deviam ser mudados.. em, em muitos níveis mesmo.. praticamente todos** (G7)*

*podemos dar liberdade às crianças, mas **temos que primeiro ensiná-las a pensar. [...] Guiá-las. [...] ensiná-las a raciocinar e a perceber.. quais valores deve tomar... E o problema é esse. É que há muita gente que não raciocina.** (G10)*

Em menor escala, os alunos ressaltaram a importância de algumas alterações no contexto escolar. Contudo, cada grupo deu uma sugestão distinta. Falaram de mudanças na avaliação, no currículo, no trabalho e no poder de intervenção do professor, e até no controle das entradas e saídas da escola.

- Acho que é falta de.. de comunicação, de diálogo, ahn.. de vários assuntos [...] nós viemos pra escola ter disciplinas em que só tratamos do assunto específico da disciplina [...] acho que devíamos ter na.. nas escolas, ahn.. mais tempo pra conseguir ter, ahn.. falar sobre outros assuntos.

- Pra nos formarmos

*- **Termos uma disciplina tipo: Valores. Percebes?***

- Eu acho que devíamos ter momentos específicos pra isso (G6)

Ainda abordaram múltiplas alterações em diferentes âmbitos da esfera social, como a necessidade de diminuir as desigualdades sociais, ter-se exemplos positivos por parte dos políticos, alterar a programação midiática, haver maior conscientização das pessoas e melhorar a segurança pública urbana. Num outro enfoque, foi dito que era preciso todos terem uma mesma

religião, e revelou-se também a esperança em interferências de cunho sobrenatural.

- É fácil. **Mudar os guiões todos das telenovelas** que tãõ na TV.
- Exato. Sim. Era, eu acho que a **maior intervenção seria nos meios de comunicação..**
- Nos meios de comunicação acho que era o essencial [...] **O que passa na TV** [...] o que lhes mostram nos programas [...] **ajuda-o a .. a ter os seus valores.** Só que, o que passa na TV agora, não é, na minha opinião, não é uma coisa que seja assim muito..
- Adequada (G9)

Agora em relação ao mudar, não é? O que nós podemos fazer para mudar o mundo. Segundo estas **teorias todas do 2012** [muitos risos], que eu tive a investigar sobre isso [...] **eu to a acreditar** nos maluquinhos do 2012. Por que? O que o 2012 diz não é que [...] morre toda a gente. [risos]. Vai haver uma **diferença de frequência de energias** [...] nós vivíamos na energia lunar, agora vai passar pra energia solar. A energia do amor, a energia da paz, da bondade. Vai passar tudo a ser positivo. Por exemplo, as pessoas já vão passar a sentir remorsos, vai ser difícil mentir, ahn.. esse gênero de coisas. É um bocado crente, mas, ahn.. por exemplo, uma das coisas que se diz é que as pessoas vão, vão ter.. poderes [...] **Sobrenaturais** [...] se acontecer realmente dessa maneira as coisas podem mudar, e vai haver uma reformulação e vai ficar tudo paz e harmonia, supostamente.

- Uhl!! Altamente.
- Mas isso num.. talvez num..
- Não sei, mas que vai haver alterações.. Pode acontecer..
- Não quer dizer que vai acontecer certamente, mas que é.. **é possível** (G8)

Diferentemente do discurso dos professores, os alunos assumiram mais sua parcela no propósito de fazer do mundo um local axiologicamente melhor. A grande maioria dos grupos de alunos argumentaram a necessidade de cada um ser consciente daquilo que pensa e faz perante os valores, e ter noção das possíveis consequências que isto poderá trazer para si próprio e para a

sociedade. Apesar disto, a mudança configurou-se sempre como responsabilidade do todo, do coletivo, de uma parceria do “Eu” com o “outro”. Apenas numa das discussões, alguns alunos argumentaram sobre a necessidade de alguém liderar e dar início à transformação que se pretende atingir.

- Independentemente das tabelas de valores que cada um tem, as pessoas têm, principalmente, **tomar consciência do, do que fazem**. E penso que.. que é isso principalmente que iria motivar uma mudança. Mas pronto, não.. **a maioria** das pessoas, se calhar, **não toma consciência** d'alguns atos menos corretos que têm, ou de algumas atitudes menos corretas que têm com os outros [...]

- É difícil (G7)

- o que podia também ser mudado era o tal facto de nós só pensarmos em nós mesmos. Tentarmos, começar a **dar mais atenção aos outros**. Isso é que devia ser mudado [...]

- Sim.. sim.. sim..

- Não, porque é assim, isto é fácil de tu dizeres, que as pessoas têm que melhorar todas, mas, se calhar, tu não melhoras, percebes? [...]

- Não to a dizer que isto se faz em 5 minutos, não é?

- Nós temos é que **nos esforçar por melhorar**..

- É um **esforço coletivo**

- É um esforço coletivo. Olha, é o que ele disse, é um esforço coletivo (G6)

- É isso que eu to a dizer. **Se nós todos juntássemos**, as pessoas que pensam assim, e, se calhar, **fôssemos promover a tolerância**, se calhar, essas pessoas [...] que não pensam assim, se calhar, iam **ser tocadas**. E, se calhar, iam pensar o que é que andam a fazer e se'.. **talvez, iam mudar de atit'**, de ideia [...]

- Não podes ser só tu a ser tolerante, a outra pessoa também tem que ser

- **Tem que ser recíprocos**..

- **Mas tem que partir de algum lado**

- Pois, é isso mesmo! Usaste as palavras certas. Tem que partir de alguém pra demonstrar isso (G3)

As perspectivas de mudanças face aos valores por parte dos alunos foram multiformes, em semelhança ao que ocorreu com os professores. Assim como estes, os estudantes demonstraram dificuldades para fazerem convergir ideias, inclusive dentro dos próprios grupos, que possibilitassem alterações significativas desejáveis no panorama axiológico da sociedade. Na comparação entre os grupos a distância amplia-se ainda mais. Os alunos também demonstram-se desorientados. Esta multiplicidade de soluções mostra-se coerente com o subjetivismo e o relativismo pós-modernos (Gervilla, 1997, Lipovetsky, 2007). Paralelamente aos professores, os alunos evidenciaram um enfoque nos pais como agentes principais de mudanças. Demonstraram também as necessidades de intervenção na escola, ressaltando o apreço que possuem em dialogar sobre os valores, em oposição ao comentário que surgiu nos professores. Alterações na mídia também foram alvo das críticas dos alunos. Ainda que a variabilidade das soluções imaginadas seja imensa, as falas apontam para a família, a escola e a sociedade tanto como potenciais transformadores quanto carentes de intervenção.

Dois pontos destacam-se nas entrevistas dos alunos, no que diz respeito a este tópico, em comparação com as falas dos professores: a maior responsabilização do “Eu” e o aparecimento do “sobrenatural”. O primeiro ponto parece um pouco enganoso. Apesar do “Eu” sobressair mais que no discurso dos professores, o “outro” obteve amplamente maior responsabilização quando tomamos em consideração apenas a fala dos estudantes. Provavelmente houve este destaque em relação aos docentes por estes já considerarem que tem sido exigidos em demasia, ao passo que outros responsáveis pela Educação da sociedade (como os pais, por exemplo) demonstram descaso e abstenção. A quantidade de professores e alunos entrevistados talvez possa ter também alguma interferência nesta distinção. O segundo ponto, demonstra um certo retorno da religiosidade ou espiritualidade, contemporaneamente. É preciso salientar que nos grupos onde surgiu esta temática, apareceram paralelamente fortes críticas à crença de ser Deus uma Pessoa e a desconfiabilidade das instituições religiosas. Estas falas coincidem

com o quadro religioso pós-moderno ressaltado por alguns autores. São marcas da pós-modernidade a rejeição e desvinculação, em particular, do Cristianismo e da ideia de Deus como ser Criador e Pessoal, mas em simultâneo a crescente aceitabilidade de novos movimentos religiosos (Mühlpachr, 2008; Zacharias, 2003). A religião do narciso pós-moderno é personalizada, “self-service”, como descreve Lipovetsky (2007, p. 110), numa crescente hibridação de crenças e na aceitabilidade e sucesso do esoterismo, das seitas, das religiões orientais e de teorias espirituais alternativas.

Em suma, não há dúvidas em haver necessidade de transformações, mas há significativa dificuldade em discernir o que precisa acontecer para termos uma educação mais valorosa das futuras gerações.

5.2.3. Categoria C – Fundamento dos Valores (Onde?)

5.2.3.1. Subcategoria C1(G) – Referências Axiológicas

De acordo com as falas dos alunos, a construção dos seus valores se deu com base em múltiplas referências. Em primeiro lugar, com elevado destaque, apareceram os pais como os principais influenciadores. Na sequência surge a escola, nomeadamente, o professor. Os alunos, de modo geral, evidenciaram que estas duas referências são determinantes. A partir daí aparece também o impacto do meio social onde estão inseridos, principalmente através dos amigos e das diversas experiências que vivem no dia a dia. A mídia também se revelou como uma forte influenciadora na vida dos alunos. Por último e menos citada foi a influência da religião na formação dos seus valores.

- E eu, ahn.. Na minha situação, acho que as pessoas que.. **maiores valores me incutiram** foram mesmo os **meus pais**.

- Exatamente..

- Eu acho que em **todos nós** [sorriso..]

- Pois é (G4)

Aquilo que **vem dos nossos professores** vai.. **nos vai afetar** (G3)

- E cada uma vai se **moldar**, ahh.. **tendo por base a sociedade** onde tá inserida. (G6)

- Sim, a **TV é outra influência**. Que, apesar de tudo..

- Nem é sempre má

- Sim, mas ela **tem influência**. Não disse se era má ou se era boa. Disse que era influência... É aquilo que nós vemos diariamente, se.. cada vez uma, **somos mais influenciados por isso**. (G8)

...a **religião** pra mim, numa parte da minha vida, até foi importante. **Serviu** pra construir certos **valores morais**. Nos dias de **hoje já não é tanto**.. **ficou as bases** e isso, mas agora vou aprendendo com, com outras coisas.. outras fontes.. (G7)

Apesar dos grupos partilharem a opinião de não serem completamente confiáveis qualquer destes referenciais, admitem a força dos mesmos na edificação de sua hierarquia de valores. Enfatizaram que cada situação vivida, cada experiência cotidiana, contribui para serem quem são.

...o que mais é capaz de me influenciar é o que nós vemos todos os dias. Olhamos pela janela, vemos uma cena e dizemos: “aquilo, se calhar, não é bem assim, não devia de ser assim.. (G8)

Todas as **interações** entre as pessoas **molda-nos**, não é? (G6)

Os referenciais ressaltados pelos alunos apresentam paralelos com estudos prévios. Pourtois e Desmet (1999, p. 180) afirmam que “a família é, efetivamente, o principal meio que irá inculcar à criança a sua cultura, os seus valores, os seus ideais”. Para 66% dos jovens entrevistados por Lins et al. (2007) a família era a base organizacional para suas vidas e a principal fonte de informação quando precisavam tomar uma decisão importante, seguida pelos amigos e, em menor escala, citaram Deus ou algum conselheiro religioso como orientador. Pérez (2009) alerta o poder atual da mídia, não apenas para o

consumismo, mas também para a construção da identidade e da visão de mundo dos sujeitos. A mídia estabelece estereótipos referenciais, numa transmissão de valores e atitudes que determinam um estilo de vida globalizada imposto aos espectadores e adotado por muitos jovens (Gervilla, 1997; Mühlpachr, 2008; Pérez, 2009; Toriola et al., 2010). Borges e Pires (1998) identificaram que para a população portuguesa a escola constitui-se, em essência, como um local de preparação para a vida. E Zabalza (2000, p. 30) reconhece que a influência que a escola exerce sobre os jovens é menor relativamente à provocada pelos outros referenciais, contudo possui “a vantagem de um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação”. Conforme já mencionamos, vários autores sublinham que o professor exerce um significativo impacto na vida dos alunos (Lins et al., 2007; Mesquita e Rosado, 2009; Sena e Lima, 2009; Thornberg, 2008; Zabalza, 2000). Como referido a pouco, a espiritualidade pós-moderna surge numa miscelânea nada tradicional (Lipovetsky, 2007; Mühlpachr, 2008; Zacharias, 2003), mas parece ainda não descartar por completo as instituições religiosas. Numa pesquisa feita por Lins et al. (2007), com estudantes brasileiros frequentes no ensino médio⁴⁵, 86% dos estudantes frequentavam algum tipo de culto religioso e, dentre estes, estavam alguns que afirmaram não ter religião. Contemplamos definitivamente uma multiplicidade de referenciais (Mühlpachr, 2008). Esta diversidade de referências existentes é a causa, segundo Pais (1998), do nivelamento e relativismo axiológico nos jovens. A pluralidade moral sobressai das inúmeras fontes influenciadoras.

5.2.3.2. Subcategoria C2(G) – Gênese dos Valores

Assim como ocorreu nas entrevistas dos professores, tentar explicar quando e como os valores tiveram início, argumentar sobre a sua gênese, revelou-se como um intento bastante complicado para os alunos. Ainda assim, reconheceram ser imperioso uma fundamentação dos valores se há algum propósito em defender a sua validade. Após a desconfiança quanto a fiabilidade de todos os referenciais axiológicos, os alunos questionavam-se

⁴⁵ Correspondente ao ensino secundário em Portugal

sobre como descobrir quais seriam os melhores valores, ou os valores corretos. Em suma, a dúvida era como justificar uma distinção entre o *Bem* e o *Mal*.

- **Como é que sabemos que..**

- **Que os nossos valores é que estão certos?**

- *Apesar dos nossos valores parecerem muito corretos pra nós mesmos...*

- *Pra os outros não [intervém um aluno no meio da frase]*

- *Não! E mesmo, independente, porque até poderiam parecer porreiros pra outros, mas, e **podiam parecer porreiros para toda a gente, mas como é que sabemos que na base, que são corretos?*** (G6)

A referida e pertinente indagação teve lugar nos diálogos dos grupos, com diversas tentativas de elucidação por parte dos mesmos. A grande maioria esboçou um argumento muito próximo daquele proferido pelos professores, defendendo que os valores existem desde sempre, ou desde a criação do mundo, num processo de transmissão social, onde foram sendo passados de geração por geração, sofrendo mutações ao longo do tempo e nas diferentes culturas, através de um processo evolutivo em busca da sobrevivência. Salientaram que são leis naturais que possibilitam o convívio harmonioso em sociedade. Ou seja, de modo geral para os alunos, os valores são a garantia de que exista uma “ordem social” na qual estabelecem-se punições e normas em virtude dos valores requeridos. Sendo assim, surgiram desta necessidade desde o início da civilização.

- *Talvez de **nossos antepassados** que já vêm esse ideal, que nos vão transmitindo de **geração em geração** [...]*

- *Por causa da interação com outras pessoas.. vão passando assim..* (G4)

*O ser humano, **ao evoluir, foi se apercebendo** que certas coisas que, se calhar, encaixam pra se dizer a todos.* (G7)

- ***Ei não sei..** Essa pergunta é que não..*

- *Dos **romanos.. Foram os primeiros que existiram***

- Foi os **nômades**..
- Foi os **animais**..
- Os **australopitecos**.. [risos..] **Ai, não sei**..
- Essa pergunta eu não.. (G5)

Sei lá, não sei explicar.. [leve sorriso] Mas.. Sei lá.. [...] A liberdade, igualdade e fraternidade são três valores que, apesar de às vezes **não sabemos, ahn.. o por quê deles serem necessários, ahn.. sabemos apenas que, ahn, são precisos** (G4)

O segundo argumento mais citado diz respeito aos valores serem instintivos. Afirmaram que todo ser humano, em sua essência, reconhece naturalmente a validade dos valores. Seria assim inato. Alguns grupos relacionaram este instinto com a consciência, que acusa na mente o que é certo e o que é errado. Muitas vezes, a influência da consciência no reconhecimento dos valores se dá de forma inconsciente, e é onde ela se conecta com o instinto. Nesta perspectiva, os juízos de valor se dão de imediato, sem reflexão elaborada. Segundo alguns grupos, é a consciência que direciona e julga as ações, sendo nomeada por um dos grupos como o real sentido do que seria Deus. Novamente, tentam justificar este instinto ou consciência como premissa para a vida em sociedade.

- Eu acho que se relaciona um pouco com a própria.. **concepção de ser humano como ser social**. [...] No fundo, acho que **tá na essência do ser humano** [...] somos seres sociais. Temos que interagir com outras pessoas. [...] **se não seguíssemos os valores** de respeito, da verdade, da honestidade, a vida em sociedade **seria um autêntico caos**. Não seria possível. Logo.. ou seja, o ser humano, sendo um ser social, **tem que reconhecer minimamente estes valores**. Uma grande parte dos seres humanos tem que os reconhecer. [...]
- **Vêm de dentro de cada um** (G10)

- Não.. Mas tens uma **ideia do que é certo ou errado**.. ou não?
- Tens pelos seus **instintos**.

- Que são.. **os meus instintos são iguais aos instintos duma pessoa do polo norte, mano! Somos todos a mesma coisa! Só o que temos é culturas diferentes** (G6)

Uma **consciência** [...] Os **instintos**, a **razão** e a **emoção**. E eu acho que dentro disso há sempre uma **conscienciazinha** que, que nós sabemos que, que se calhar não era assim.. Por isso é que sentimos **remorsos e arrependimentos**, e por aí fora. (G8)

Dois grupos mencionaram Deus, ou a religião, como uma argumentação para a gênese dos valores. Esta tentativa de explicar metafisicamente pareceu a mais viável para alguns alunos.

- Eu acho que isso **vem da religião**, sinceramente. Acho que tudo.. dentro das relações humanas e isso tudo **teve início.. na religião**. Por isso, acho que estes valores que nós também vemos como bons, também acho que tiveram origem aí.. Porque também **foi Deus**, ou, qualquer que foi, que não percebo muito disso, que disse que devíamos ser honestos, mais não sei o quê [...] continua ser **muito abstrato**, no meu ponto de vista. Valores, **acho que é uma realidade, não é bem realidade, acho que é algo abstrato**. Por isto também deve ter tido uma **origem assim meia abstrata**.

- Acho que sim [...] Concordo com ela. Se calhar, **teve alguma influência a religião, pra origem dos valores** e, prontos, a nível dessa propagação dos valores. (G9)

Paralelamente ao discurso dos professores, a primazia dos argumentos se deu através de uma explicação sociológica e evolutiva (Pais, 1998; Thornberg, 2008), e, semelhantemente, explicar como o processo ocorre não respondeu a questão da gênese. Não esclarece o início dos valores e nem demonstra a razão de termos a noção de que estes valores existem e precisam ser respeitados. Apenas expressa algo sobre sua gnoseologia, mas nada demonstra a respeito do seu começo e menos ainda de sua fundamentação. Contudo, esta concepção não se afasta de todo nem do positivismo moderno e nem mesmo de certa espécie de niilismo pós-moderno. Dizemos isto devido a

ausência de fundamentos e propósitos. Oportunamente, relembramos que junto com o neutralismo axiológico, o niilismo e o positivismo são os três primeiros perigos ressaltados por Patrício (1993) para o educador na atualidade. Além disto, o que Hessen (1980, p. 23) chamou de “sentimento intuitivo do axiológico” também teve espaço na fala dos alunos, com maior destaque em relação ao discurso dos professores. Contudo, na opinião dos estudantes, burilar esta consciência inata parece ser tarefa dispensável, enquanto na perspectiva do referido filósofo, a educação axiológica é extremamente desejável para as inconstâncias e debilidades da mente axiologicamente imatura. O autor relembra ainda a condicionante desta consciência axiológica ser passível de corrupção. Todavia, resta uma questão anterior: explicar a própria existência desta consciência. Afinal de contas, expõe Varghese (2010, p. 148), é impossível negar, sem se contradizer, que “somos seres conscientes e conscientes de que somos conscientes”. O autor demonstra que esta inevitabilidade parece inexplicável – até mesmo um problema deliberadamente evitado – para aqueles que desconsideram a existência de uma Mente Infinita para lhe dar origem e sentido. Logo, é pertinente, como surgiu nas falas, que a consciência seja relacionada diretamente com algum conceito de Deus.

Por último, em ambos os grupos onde Deus foi apontado como originador primeiro dos valores, houve uma referência direta à Pessoa Divina. Notou-se também a presença do Ser Absoluto através da polissemia no uso do vocábulo religião. Foi perceptível, a partir do contexto, que por vezes o termo se dá numa referência ao que chamamos de “ordem da religião” ou “ordem do santo”, referente à própria Entidade Deus, o Absoluto. Uma vez que a origem foi reconhecida como “abstrata”, torna-se imperativo desconsiderar ser esta uma alusão a credos doutrinários (ideias religiosas) e ainda menos à conduta religiosa efetiva. Esta concepção é compatível com o personalismo ético de Scheler, o qual é descrito e compartilhado por Patrício (1993) onde a Pessoa Absoluta é o vértice, o princípio e o fundamento de todas as pessoas fálieis e relativas. Traça também um paralelo com a teologia dos valores de Hessen (1980). Após evidenciar que diversos autores prevêm para o século XXI um

retorno da espiritualidade, Bertrand (2001, p. 21) explica que isto se deve porque “a civilização industrial não satisfaz uma necessidade fundamental que é a de compreender o porquê da nossa presença na Terra. Dispomos de muita informação, mas de poucas explicações acerca do sentido da vida!”. Em suma, a ampla maioria dos alunos expressou bastante dificuldade em identificar a gênese dos valores, e parece estar muito distante de encontrar uma resposta satisfatória.

5.2.3.3. Subcategoria C3(G) – Culminância no “Eu”

Semelhantemente aos professores, os alunos demonstraram que cada pessoa determina, valida e justifica sua própria hierarquia axiológica, vivendo uma constante incerteza a respeito da qualidade e repercussão de suas decisões. Admitiram que tendem a dar crédito e importância ao que se harmoniza com os seus valores pessoais, uma vez que cada pessoa escolhe-os acreditando serem os melhores e mais corretos. Foram quase unânimes na concepção de que cada indivíduo possui autonomia e capacidade pra definir seus valores e discernir entre o certo e o errado, entre o que é bom e o que é mau. Este processo é dificultado, segundo os alunos, devido a debilidade da consciência, a constante insatisfação e a visão restrita dos valores; características estas generalizadas entre os seres humanos. Apesar disto, o “Eu” permanece como aquele que dá a última resposta.

*somos um bocado **influenciados pelos nossos próprios valores**, por aquilo que nós acreditamos. **Os valores que nós temos**, se calhar, **pra nós são os mais corretos**. E então também fazemos, **através dos nossos valores**, **nós também identificamos o que é bom e o que é mau**. Se calhar, varia um pouquinho de pessoa pra pessoa, mas.. acho também, acho que uma das coisas que influencia, nós **sabermos se uma coisa é boa ou é má**, também **são os valores que nós temos**. (G10)*

***damos valor** a uma pessoa [...] que tem valores **parecidos com os nossos** [...]*

*Sim, porque acho que, no nosso ponto de vista, nós **somos sempre.. assim..***

minimamente.. corretos. (G9)

Não tens que seguir as influências. Só faz o que queres (G5)

- O “**Eu**” também pode e **tem capacidade pra decidir** se há de.. “confiar” na fonte de informação ou não. [...]

- Acho que o ponto final é sempre nós. **A decisão.. final é sempre nossa.** (G9)

Resumidamente, os alunos revelam que o “Eu” atingiu um posto de máxima autoridade. Segundo as suas vontades e preferências idiossincráticas, ele estabelece ao longo da vida, sem estar subordinado a qualquer outro referencial, os valores que mais lhe convém, estando os mesmos passíveis de descrédito ou alterações na seu estatuto hierárquico. De modo geral, para os alunos, o valor dos valores reside na avaliação subjetiva e efêmera do indivíduo.

- Eu acho que nós, ao longo da nossa vida vamos adquirindo [...] valores. E com estes, alguns vão se perdendo.. de acordo com [...] a personalidade da pessoa, as vivências, os momentos que a pessoa tá a passar. E acho que **cada um [...] tem que ter poder pra escolher os valores que quer [...]** na sua vida.

- É uma coisa engraçada até. É quase que **uma tabela**, uma lista e depois uns **valores** vão **subindo** de nível, outros vão **descendo**, outros **saem** da tabela. É algo **muito inconstante**. Tá sempre em **constante mudança**. (G7)

Consoante com as falas dos professores, os alunos também revelaram claramente a promoção do individualismo hedonista pós-moderno no gerenciamento dos valores. A culminância no “Eu” é uma óbvia consequência do desaparecimento da autoridade (Gervilla, 1997; Lipovetsky, 2007). Em tempos de pluralidade ideológica, fragmentação religiosa e diversidade cultural o referencial da verdade e do absoluto parece esvanecer-se aos olhos do homem pós-moderno. Nas palavras de Gervilla (1997, p. 49), “su vida es un reino de subjetividad autónoma, sin norte, ni orientación predeterminada”. Assim concorda Hargreaves (1998, p.64), ao anunciar o crescente declínio das

“crenças universalizantes e totalmente abrangentes”. Conforme verificou Pais (1998), esta idolatria do “Eu” manifesta-se nas novas expressões de religiosidade, que apenas foram transferidas para contemporâneas formas de culto na criação de ídolos do imaginário social, provenientes dos meios de comunicação social e até da imagem que a pessoa faz de si mesma. A figura narcísica manifestou-se também nos mais novos.

5.3. Análise sumária das entrevistas: confluindo as falas

De modo geral, os professores e os alunos apresentaram discursos muito semelhantes. A axiologia saliente nas entrevistas revelou mais homogeneidades que heterogeneidades. E é sobretudo a respeito de destaques nesta conformidade que se trata esta síntese.

Para Pais (1998, p. 27), no âmbito sociológico, fazer parte de uma geração não significa enquadrar-se na mesma faixa etária, “mas possuir uma contemporaneidade de ideias, de influências, de saberes, de filiações identitárias, de valores”. Diz ainda o autor que “as influências recebidas e exercidas é que criam uma sequência de gerações” (idem). Dumbrajs et al. (2010) verificaram que as diferenças no foco educacional adotado pelos professores de seu estudo não residiam em anos de experiência ou no conhecimento metodológico, mas nas experiências na infância, no percurso de vida e na disposição psicológica. Logo, reconhecer a interação entre os discursos dos professores e dos alunos é ater-nos sobretudo em referências, valores e visões de mundo, antes que em idades.

Na *Categoria A – Identificação dos Valores*, professores e alunos conceituaram os valores basicamente como normas comportamentais necessárias para a vida em sociedade. O grande contraste nesta categoria foi a ênfase dada à concepção relativista dos valores ao mesmo tempo que reconheceram a existência de valores universais. Revelaram o primado dos valores espirituais sobre os sensíveis, demonstrando paralelos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e com os valores que diziam primar para a sua prática diária. O relativismo adotado pelos entrevistados, ao invés de fragilizar, parece ironicamente corroborar a tese

objetivista dos valores; até mesmo por ser inesperada uma postura universal de quem diz não haver valores melhores ou piores. Parece mais um pequeno indicativo de que “toda gente tem uma noção básica” – como apareceu na fala de um dos grupos de alunos – da existência de princípios universais e objetivos na esfera axiológica da vida humana. A típica explanação da inexistência da verdade ou de um fundamento base delineador de uma melhor maneira em se conduzir na vida, ressoa como o denunciado dogmatismo ideológico dos críticos pragmáticos. É um pensamento perfeitamente pós-moderno e visto por Hargreaves (1998) como profundamente problemático. Diz-nos o autor que os adeptos deste raciocínio, ao rejeitarem todas as alegações relativamente à verdade, “erigem interpretações ideologicamente arbitrárias e intelectualmente privilegiadas da realidade social, ao mesmo tempo que as protegem da crítica, da contra-prova e da infirmação, na base do argumento de que provas verificáveis e a verdade cognoscível não existem” (idem, p. 45). O apelo ao relativismo é, essencialmente, uma imposição do estilo de vida vigente e uma estratégia defensiva face a qualquer argumentação. Nestas condições, ninguém nunca tem a possibilidade de estar errado e, conseqüentemente, todos estão “corretos” em suas asserções. É uma atmosfera agradabilíssima para o individualismo e o egocentrismo contemporâneos. Contudo, retomando ainda por base o referido autor em apenas algumas frases adiante, tais alegações “não fazem sentido, pois uma posição contrária à existência de fundamentos não tem ela própria qualquer fundamento!” (idem). É a arenosa fatalidade das construções em terrenos relativistas.

Na *Categoria B - Juízos Sobre a Vivência dos Valores*, professores e alunos desaprovaram, no discurso, a postura dos pais em relação a educação dos filhos, atualmente, e a hierarquia axiológica da sociedade contemporânea. Desta saltaram os valores do individualismo, do relativismo, da aparência e do efêmero, traçando um estreito paralelo com os núcleos axiológicos da pós-modernidade, enunciados por Gervilla (1997), e com diversos trabalhos anteriores (Hargreaves, 1998; Lipovetsky, 2007; Mühlpachr, 2008; Patrício, 1993; Pourtois e Desmet, 1999). Contudo, inúmeras vezes, professores e alunos também expressaram facetas do perfil narcísico – sobretudo, o

relativismo subjetivista – no juízo que fizeram de suas próprias práticas, revelando talvez uma reflexão pouco acurada da interferência destes valores pós-modernos em sua conduta pessoal. Grande destaque axiológico teve a EF nas entrevistas, transparecendo uma grande variedade de valores nos eixos da ética e da verdade. Professores e alunos manifestaram apreço pela EF como promotora do respeito, da solidariedade, da fraternidade, da honestidade e de vários outros valores. Ressaltaram a primazia do coletivo sobre o individual, e a maior intimidade vivida entre todos os envolvidos. Através das entrevistas, colocar a sociedade ao lado da EF, numa comparação axiológica, configura-se como contemplar dois opostos. Os valores manifestam-se numa polaridade completamente contrária, sumarizada nas contraposições entre o “eu” e o “nós”, e entre a “falsidade” e a “veracidade”. Contudo, certamente que o nível da educação axiológica construída nas aulas de EF dependerá substancialmente da intervenção, intencional ou não, do professor (Fernandes et al., 2007). Sena e Lima (2009) dizem que toda educação defende alguns princípios e valores que definem um perfil de educando e sociedade desejáveis. Esta intenção educativa manifesta-se em qualquer disciplina e atividade escolar por ser indissociável da relação professor-aluno. Este relacionamento será pautado nas imagens e modelos de pessoa e sociedade previamente definidos. Afirmam os autores que tal prática educativa pode reforçar no educando tanto a participação, o respeito e a solidariedade, quanto o individualismo, a falta de cooperação e outros. Efetivamente, encontraram em sua pesquisa que os alunos que sofreram mais intervenções por parte do professor foram os que mais avançaram na expressão dos valores sociais propostos. Dito isto, cabe salientar, todavia, que o autoritarismo e as punições abstridas de conscientização – práticas estas, por vezes, utilizadas pelos professores segundo afirmaram nas entrevistas – não propiciarão a interiorização dos valores transmitidos, mas apenas um comportamento exterior não genuíno. Thornberg (2008, p. 58) verificou em seu estudo que a maioria dos estudantes, apesar de tecer várias críticas em relação aos professores e à escola, não expressou sua desaprovação diante dos professores, evidenciando uma falsa aceitação ao que os mesmos dizem,

permanecendo a crítica escondida entre os alunos. Como vimos, a EF fará emergir estes descontentamentos e juízos ou, no mínimo, os tornará mais salientes. Cremos que o professor, neste momento, exercerá um impacto decisivo para que estas questões sejam tratadas ou submersas novamente, aguardando outro momento para desocultarem-se. As entrevistas demonstraram que a relação professor-aluno encontra-se permeada pelo contexto axiológico, e não parecem ser apenas estudantes os beneficiários de um processo valioso neste âmbito. Para Dumbrajs et al. (2010), o sucesso do aluno é determinante para o professor enxergar valor no seu ensino. A satisfação profissional de muitos professores vem exatamente do seu compromisso ético, e com a ética, na formação dos alunos.

Na *Categoria C – Fundamento dos Valores*, professores e alunos demonstraram a primazia da família como referencial axiológico, seguida da escola/professor, dos amigos e outras fontes menos influentes (como o desporto para os professores e a igreja para os alunos), dados estes que vão de encontro às socializações primárias e secundárias do modelo de análise de Pais (2003). Contudo, a generalizada desconfiança tida em relação aos referenciais mencionados, culminou na eleição do “Eu” como supremo juiz dos valores e da sua respectiva valoração. As incertezas a respeito da gênese dos valores parecem fomentar, ainda mais, esta entronização do indivíduo. Para professores e alunos, cada pessoa determina seus valores, agregando alguns e rejeitando outros, num processo axiológico transmitido e remodelado de geração em geração, que possibilite um convívio razoável com os outros humanos. Perguntamo-nos, assim, que fundamento sustenta esta lógica? Com a supremacia do sujeito, há algo que lhe possa ser negado ou tido como incorreto? É tarefa impossível distinguir o bem do mal numa sociedade onde a moral é completamente subjetiva; onde tudo vale e estabelece-se relativizado consoante ao indivíduo e à situação. Gervilla (1997, p. 59) demonstra que assim “no hay espacio para la culpabilidad, si por culpa entendemos la violación de una ley moral e el incumplimiento de un deber-ser”, ainda que seja plenamente possível a pessoa falhar no que ela elegeu como sua própria ética.

Creemos que a moral⁴⁶ sem fundamento, de que fala André Comte-Sponville (1998), é a melhor identificação do discurso dos professores, dos alunos e da sociedade pós-moderna. Sua argumentação propicia um vislumbre clarificador, através do qual trataremos de tecer algumas considerações. O autor, à luz de Marcel Conche, inicia distinguindo o *fundamento* do *princípio*, da *causa* e da *origem*. O princípio é o ponto de partida de um raciocínio ou de uma dedução, da qual resultam várias proposições. Respeitar o próximo é, por exemplo, o princípio mais ressaltado por professores e alunos nas entrevistas. Contudo, junto deste, poderíamos pensar vários outros; alguns inclusive contraditórios. Enquanto o princípio do respeito leva à moral da aceitação das diferenças, o princípio de Kant conduz a uma moral do dever, e ainda outros conduzem a uma moral do poder, do prazer, do egoísmo e até da crueldade. Posso preferir os princípios: odeie o seu próximo ou respeite só a si próprio. Por qual destes decidiremos? Logo, princípio não é o mesmo que fundamento, pois este justifica absolutamente a origem dos princípios. Causa, por sua vez, não passa de uma explicação de um facto. Professores e alunos afirmam que, por sermos essencialmente seres sociais, vivemos os valores. Ou seja, o gregarismo do ser humano é a causa dos valores. Entretanto, isto nada diz sobre ser desejável ou não manter esta orientação comunitária e se guiar pela moral que a mesma conduz. Ser sociável pode parecer a uns um embaraço, um estorvo, uma característica à ultrapassar, ao invés de um valor positivo. Empenhar-se em proteger, cuidar e prover para os mais frágeis ou dependentes pode, como já contemplamos historicamente, parecer a alguns um risco para a espécie, indo contra a lei natural evolucionista do mais forte sobre o mais fraco. A causa refere-se ao *ser*, mas é incompetente para dar conta do *dever-ser*. Falta-lhe ainda o fundamento. Por último, para Comte-Sponville, a origem é aquilo que historicamente explica um processo. Na grande maioria, professores e alunos identificaram a sociedade como a origem dos valores, através da necessidade, sentida pelas civilizações, de adotar determinadas normas axiológicas para poderem sobreviver e evoluir. Esta moral durkheimiana para uma coesão da sociedade, apesar de ser

⁴⁶ Para este momento, apenas em virtude da análise do autor em questão, moral e valores serão tidos como termos equivalentes.

perfeitamente compreensível, não fundamenta a validade desta moral, a não ser que a sociedade seja idolatrada e adotemos o totalitarismo. Nesta perspectiva tudo que se mostre favorável a sociedade seria moralmente bom. Extinguir-se-iam os juízos de valor, pois os cálculos de rendibilidade, as sondagens de opinião e o controle das contas públicas seriam a nossa consciência. Pensamos que não há dúvidas sobre ser plenamente possível que medidas em prol da sociedade se revelem moralmente abomináveis.

Em suma, o fundamento não é o princípio, nem a causa, nem a origem, mas sua justificação, sua garantia e aquilo que lhes concede valor. Apenas o fundamento traz à luz o *erro* e o *acerto*, o *bom* e o *mau*, o *melhor* e o *pior*. Para Comte-Sponville (1998), se o fundamento torna os juízos de valor demonstráveis, a junção da ordem lógica (verdade) e da ordem axiológica (valores) culmina inevitavelmente no Absoluto, nomeadamente, em Deus: Aquele que de nada depende e que concede existência e valor a tudo. Entretanto, salienta o autor que, socialmente, já não é possível esta crença, a não ser numa perspectiva privada. A anunciada “morte de Deus”⁴⁷, por Nietzsche, vigorou-se como um fenômeno social largamente e convenientemente aceite, trazendo o vazio absoluto. Logo, e com a insuficiência dos ídolos nomeados para assumir dignamente o que só cabe a Deus, fundamentar os valores tornou-se tarefa impossível. A alternativa seria então que os valores sejam socialmente baseados nas origens, das quais ressaltou o autor quatro: a vida, a sociedade, a razão e o amor. Destas, as duas primeiras surgiram nas entrevistas. O autor encerra sua argumentação

⁴⁷ Comte-Sponville (1998) demonstra que esta expressão nem por Nietzsche era considerada literal. Segundo Leonardo Boff, esta “morte” de que falara o filósofo era do “Deus” das idéias do humano, das representações religiosas e culturais, da filosofia e não do Deus Vivo e Imortal; Aquele que É que FOI e que sempre SERÁ. Boff publicou em Abril de 2011 uma tradução de um texto, poquíssimo divulgado, de Friedrich Nietzsche, intitulado “Oração ao Deus desconhecido”, do qual extraímos apenas os três versos finais. Diz Boff que o original em alemão com rimas é de “grande beleza”.

*E qual turbilhão invades minha vida.
Tu, o Incompreensível, meu Semelhante.
Quero Te conhecer e a Ti servir.*

Disponível em:
<http://leonardoboff.wordpress.com/2011/04/01/%C2%A0%C2%A0%C2%A0oracao-de-nietzscheao-deus-desconhecido/> acesso em 03 Mai 2011

apelando a um apreço pelos valores que sejam fiéis a estas origens; que permanecem, contudo, sem fundamento. Até concordamos em boa parte com Comte-Sponville. Todavia, sem fundamentos, ainda mostra-se complexíssimo tanto dizer a uma criança que o amor é melhor que o ódio, quanto dar explicações a um nazi que suas opções ideológicas são nocivas. Ora, o que vemos nas falas dos professores e dos alunos é, portanto, uma moral sem fundamento, que nos deixa certamente vulneráveis face ao pior.

6. CONCLUSÃO

Concluímos que as experiências no contexto escolar encontram-se permeadas pelo contexto axiológico. A relação professor-aluno mostra-se diretamente influenciada pela interação das tábuas de valores dos sujeitos envolvidos. Contudo, tanto a ideologia quanto a prática (que dizem ter) refletem paradoxos, inconstâncias e consequente fragilidade em fundamentar o que seria mais valioso ou menos valioso. Os entrevistados discursam em harmonia com os valores marcantes da pós-modernidade, tentando promulgá-los como regra. Porém, o individualismo (egocentrismo, egoísmo), como característica humana, não surge na pós-modernidade, visto que o contemplamos saliente por toda a história. O que este período traz de novo é a entronização, apreço e valorização que lhe atribui. Cabe frisar também a clara e paradoxal objetividade do relativismo. O hipócrito “reino da igualdade” prometido pela pós-modernidade, descortinado, é essencialmente a exclusão da verdade, do absoluto, do “outro”, da história, da vida, dos propósitos, do fundamento. Arriscamo-nos a dizer: exclusão da alegria. Seria patético e desonroso assumir que o hedonismo individualista é genuína felicidade. A ditadura do “Eu” continua afogando narcisos freneticamente.

O reconhecimento de valores universais encontra-se sob a jurisdição idiossincrática. Devido a hierarquia axiológica construir-se subjetivamente, com bases em múltiplos referenciais e com última validação na interpretação pessoal, os valores são disseminados e incorporados sem fundamentação. Professores e alunos criticam o individualismo, mas o cultivam ideologicamente. Defendem o subjetivismo como a melhor alternativa de vida. Por um lado ouvimos de professores e alunos que a sociedade contemporânea – que parece ainda ser realmente a pós-moderna, de acordo com a maneira como aqui a caracterizamos – forma pessoas vazias, individualistas, corruptas e fúteis. Por outro lado, identificamos que os entrevistados adotam o perfil relativista que alimenta e promove este sistema axiológico. Mostram-se insatisfeitos com a valoração do egocentrismo, da aparência e do efêmero, todavia são unânimes em defender o relativismo axiológico. Cremos que a incoerência é nítida.

O contraste da estrutura axiológica da Educação Física (EF) – primazia do “*nós*” e da *verdade*, através da interajuda, da cooperação, do competir eticamente, da honestidade, da transparência – em relação aos valores pós-modernos – primazia do “*Eu*” e da *falsidade*, através do individualismo, do egoísmo, da aparência, do exterior, do visual – revelam um choque de valores inevitável na experiência educativa de professores e alunos. Contudo, ainda que a EF afigure-se como um antídoto contra a hipocrisia e a superficialidade, ainda que auxilie a revelar o verdadeiro “Eu” dos alunos, suscitando possíveis práticas de solidariedade e respeito pelo outro, através da mediação do professor, resta-nos saber como defender tais valores ao mesmo tempo que é dito aos alunos: “certamente não existe nem o correto, nem o incorreto”. Não é estranho, portanto, que a maioria dos entrevistados concentrem-se em punições e obrigações como as medidas atuais e futuras para “regular” os valores na sociedade e na escola. A imposição demonstra-se como alternativa mais viável, se não há fundamentos.

Em suma, a estrutura pós-moderna promove indivíduos que estão dispostos a fazer o que for preciso para que sua vontade seja realizada. Algumas das consequências diretas são famílias desestruturadas, falta de compromisso, hipocrisia generalizada, violências “justificadas”, descrédito do ensino, relativismo axiológico e espiritualidade híbrida. Ou seja, crise de identidade. Não se trata de uma possibilidade, mas sim da realidade presente. Portanto, a relação entre educação e pós-modernidade é conflituosa; ou precisa ser. Não existe “educação pós-moderna”, no sentido de que para educar é necessário ter em conta o passado e o futuro, um apreço pelo “outro” e uma valorização da verdade e do conhecimento. Por outro lado, poderíamos afirmar que existe “educação pós-moderna”, na compreensão de que o subjetivismo, o relativismo, o efêmero e o hedonismo individualista são o modelo de (de)formação a ser implantado contemporaneamente. Seria imperioso, contudo, que o termo educação obtivesse outro significado completamente distinto daquele que conhecemos.

Lamentavelmente, parece haver uma tendência favorável à abertura da Educação, no sentido lato – ou seja, aquela que compete a todos: pais,

professores, instituições de ensino, sociedade, etc. – para este padrão axiológico pós-moderno, mesmo sendo óbvio que agregar tais parâmetros signifique suicídio para o ensino. É evidentemente uma crise de identidade da própria Educação (ou melhor, dos que se dizem educadores) e a consequência em considerá-la como instrumento para enquadrar-se na, e não para desafiar a, sociedade.

Em vista de tanta desorientação, e sendo o problema educativo essencialmente axiológico, não há dúvidas de que a Axiologia Educacional precisa ser, não apenas considerada na formação acadêmica de professores, como ser uma de suas prioridades. É evidente que a qualidade desta educação axiológica será influenciada por diversas variáveis, como aquelas ressaltadas por Patrício (1993). Além disto, não temos a veleidade de pensar que a universidade dará conta de transformar os valores dos professores. Todavia, se a mesma se propõe a formar aqueles que formam o homem, no mínimo, precisa comunicá-los e conscientizá-los que seu labor terá significativo impacto sobre vidas humanas, auxiliando-os assim a desempenhar a melhor docência possível; o ensino mais valioso. Os diversos desafios, oriundos das distintas realidades que o professor enfrentará, carecerão de princípios basilares que o auxiliarão a interpretar e intervir, visando o amadurecimento saudável, melhor, mais correto das crianças e dos jovens. Ter que enfatizar o óbvio aqui, revela mesmo a magnitude do problema.

Investigações qualitativas que considerem o impacto dos professores na formação axiológica dos alunos são raras e geralmente incidem sobre questões comportamentais; consequentemente superficiais. E pesquisas que busquem compreender a fundamentação dos valores, por parte deste público, e suas repercussões são praticamente inexistentes. Além disso, amostras com estudantes entre 15 e 18 anos de idade são ainda mais escassas, talvez por ser considerado que quanto mais novos, maior a probabilidade de alterações nas crenças e valores dos estudantes. Contudo, os alunos em idades mais avançadas não podem ser ignorados e o professor parece ter um papel crucial no fortalecimento ou confronto dos ideais, não só das crianças, mas também

destes jovens. Investigações neste âmbito mostram-se necessárias e desejáveis.

A principal limitação deste estudo é termos uma amostra restrita. Não apenas com relação ao número de voluntários – que foi o possível em virtude da metodologia utilizada – mas, sobretudo, por concentrar-se apenas numa região em Portugal. cremos que seria de grande relevância a aplicação de trabalhos desta natureza em diversos povos, etnias e sociedades, cruzando as considerações. Como mostra-se perceptível em nossa argumentação, acreditamos que há verdadeiramente uma objetividade delineadora dos valores, transcendente a qualquer cultura e modismos. Sendo assim, a pretensão em generalizar as questões levantadas neste estudo é bem modesta, repousando em dois pontos salientados por Bogdan & Biklen (1994, p. 66): o primeiro se reporta ao credo de que o “comportamento humano não é aleatório ou idiossincrático”, fazendo-nos supor a presença de possíveis (por vezes, prováveis) semelhanças em outros ambientes e indivíduos; o segundo diz respeito a tentativa de “alargar a noção que temos do fenômeno estudado” (idem, p. 67) no sentido de apresentar *nuances* adicionais ou ignoradas, desafiando outros – e a nós próprios – a inferir sobre a complexidade em causa com maior propriedade. Contudo, reafirmamos, este trabalho não ousa – nem quer, nem pode – ser prova ou fundamento para a generalização direta e pura. Como disse Hargreaves (1998, p. 46) trata-se de uma “melhor aproximação possível” do fenômeno, numa mistura de confiança com cautela. Anseia ser apenas uma pequena luz, pequena mesmo, todavia capaz de diminuir as trevas do relativismo e auxiliar peregrinos em busca da Verdade.

Logo, não há qualquer veleidade neste estudo em defender “uma verdade” ou a “nossa verdade”. Nem sequer cremos que o subjetivo tenha venerabilidade para assumir tal título. Somos sedentos pela Verdade Boa que transcende o idiossincrático. A propósito, e até no pressuposto de que relativiza-se face a uma referência, nada mais digno que nos orientarmos tendo por base o Referencial Absoluto. Afinal, seja na Educação (Física) ou em qualquer outro cenário da vida, o homem precisa de um referencial para ser Homem. Não qualquer bússola, todavia carece estar alicerçado em valores

originais, universais e soberanos. Segundo Garcia (s/d, p. 1)⁴⁸, “vivemos num universo sem medidas humanas que o possam compreender”. Recorramos, pois, à gênese e ao fundamento; racionalizemos sobre eles. É possível que sejamos obra do acaso, e não homens pensados e idealizados por uma Mente Criadora? É possível realmente não existir um Perfeito real para o perfeito idealizado em nossas mentes? Será que não há de ter uma Justiça plena balizadora da almejada? Ou um Amor Maior que explique a insaciável necessidade de amar e sermos amados? Poderia alguém viver, mover e existir sem a Fonte da Vida? Há alguma possibilidade de sairmos das trevas sem termos a Luz como Referência? Diz-nos Varghese (2010, p. 140) que “a nossa experiência nos dá todos os dados necessários” para concluir que a existência de Deus é o pressuposto de fenômenos suprafísicos⁴⁹ “e que só é levado ao ateísmo [...] quem se recusa deliberadamente a ‘olhar’”. Assim, ao lado de inúmeros filósofos, cientistas e crianças, oferecemos um simples convite à contemplação.

⁴⁸ Garcia, R. P. (s.d.) O Homem e a morte. (Texto de apoio à palestra proferida no âmbito do curso de Filosofia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE) – cedido pelo autor.

⁴⁹ Como a consciência, a racionalidade e os valores, por exemplo.

7. BIBLIOGRAFIA

Aierbe, A., e Medrano, C. (2008). Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. *Comunicar*, 16(31), 109-114. Consult. 09 Ago 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Ang, R. P., & Yusof, N. (2005). The Relationship between Aggression, Narcissism, and Self-Esteem in Asian Children and Adolescents. *Current Psychology*, 24(2), 113-122. Consult. 09 Ago 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Appadurai, A. (2006). Em direção ao choque de valores ou à hibridação dos valores? In J. Bindé (Org.), *Para Onde Vão os Valores?* (pp. 43-48) Lisboa: Instituto Piaget.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (Ed. Revista e Atualizada) Lisboa: Edições 70.

Baudrillard, J. (2006). Do universal ao singular: a violência do mundial. In J. Bindé (Org.), *Para Onde Vão os Valores?* (pp. 49-54) Lisboa: Instituto Piaget.

Behets, D. D. (2001). Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 144-154. Consult. 21 Mar 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Bento, J. O. (2002). Ética e desporto - tradições e contradições. In 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. *Cultura e contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?* São Luís do Maranhão: Associação Prata da Casa. pp. 154-159

Bento, J. O. (2004). Do Homo Sportivus: entre a utopia e a preocupação. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa – Universidade Católica Portuguesa.

Bento, J. O. (2007) Em defesa do desporto. In J. O. Bento & J. M. Constantino (Coord.), *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito* (pp. 9-55). Coimbra: Almedina.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, G. C. e Pires, M. L. (1998). Escola, trabalho e emprego. In J. M. Pais (Coord.), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 247-318). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Ciências Sociais.

Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 48, 69-88.

Brás, J. (2005). Triunvirato Ético na Prática das Actividades Físicas. In J. Proença (Org.), *Conferência Internacional O Desporto, a Educação e os Valores* (pp. 55-67). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.

Comte-Sponville, A. (1998). Uma moral sem fundamento. In E. Morin & I. Priogogine (Org.), *A Sociedade em Busca de Valores: Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo* (pp. 133-153). Lisboa: Instituto Piaget.

Constantino, J. M. (2007). Os valores educativos do desporto – Representações e Realidades. In J. O. Bento & J. M. Constantino (Coord.), *Em*

defesa do desporto: mutações e valores em conflito (pp. 57-79). Coimbra: Almedina.

Crespo, J. (2005). A Dimensão Ética do Desporto. In J. Proença (Org.), *Conferência Internacional O Desporto, a Educação e os Valores* (pp. 27-34). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Dumbrajs, S., Keinonen, T., Kinnaslampi, A., & Kinnaslampi, H. (2010). Pre- and In-service Teachers' Conceptions about Teachership. *International Journal of Learning*, 17(1), 455-465. Consult. 31 Mar 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Eliade, M. (2006). *O Sagrado e o Profano* (R. Fernandes, trad.). Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Moreira, M., e Costa, H. (2007). A influência das orientações motivacionais nas atitudes desportivas em aulas de Educação Física. *Motricidade*, 3(3): 16-23. Consult. 05 Ago 2011, disponível na base de dados Scielo.

Flew, A. (2010). *Deus Existe*. Lisboa: Alêtheia Editores.

Flores Moreno, R. & Zamora Salas, J. D. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Educación*, 33(1), 133-143.

Frondizi, R. (1958) *¿Qué son los valores? Introducción a la Axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garcia, R. P. (2002). *O Significado humano da violência n(d)o desporto*. In 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua

Portuguesa. *Cultura e contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?* São Luís do Maranhão: Associação Prata da Casa. pp. 219-224

Garcia, R. (2007). Bem-vindos ao I Simpósio de Esporte na Escola. In *Anais do I Simpósio de Esporte na Escola* [CD-Rom]. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Garcia, R. P., Lemos, K. (2005). *Temas (quase éticos) de desporto*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Gervilla Castillo, E. (1997). *Postmodernidad y Educación: Valores y Cultura de Los Jovenes*. Madrid: DYKINSON.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. (4ª Ed.) Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. (2ª Ed.) Oeiras: Celta Editora.

Goellner, S. V. (2005). Locais da memória: histórias do esporte moderno. *Arquivos em Movimento*, 1, 79-86.

Gonçalves, C. (2005). A Educação para os Valores na Educação Física e no Desporto Infanto-Juvenil. In J. Proença (Org.), *Conferência Internacional O Desporto, a Educação e os Valores* (pp. 69-78). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 104–113.

Graça, A. (2004). O desporto na escola: enquadramento da prática. In A. Gaya,

A. Marques e G. Tani (Org.), *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (pp. 97-112). Porto Alegre: UFRGS.

Grillo, M. (2002). O professor e a docência: o encontro com o aluno. In S. L. Garrido, M. J. Cunha e J. G. Martini (Org.), *Os rumos da educação superior* (pp. 215-224). São Leopoldo: Unisinos.

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores Sociales y Desporte: La Actividad Física y el Desporte como transmisores de Valores Sociales y Personales*. Madrid: Gymnos Editorial.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill de Portugal.

Hessen, J. (1980). *Filosofia dos Valores* (L. Cabral de Moncada, trad.). (5ª Ed) Coimbra: Arménio Amado, Editor, Sucessor.

La Taille, Y. de. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 109-121.

Lacerda, T. O. (2002). A Estética como uma dimensão de referência para o Desporto do século XXI. *Horizonte*, XVIII (104), 18-20.

Lemos, K. L. M. (2006). *Educação Física e Valores: análise centrada nas escolas do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Belo Horizonte*. Porto: K. Lemos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Lins, M. J. S. C., Santos, P. R., Oliveira, J. E. B. M., Longo, M. M., Miyata, E. S. & Dantas, J. V. M. M. (2007). Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 15 (55), 255-276.

Lipovetsky, G. (2007). *A Era do Vazio: Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo* (M. S. Pereira e A. L. Faria, trad.). Lisboa: Relógio d'água.

Lipovetsky, G. (1998). A era do após-dever. In E. Morin & I. Priogogine (Org.), *A Sociedade em Busca de Valores: Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo* (pp. 29-37). Lisboa: Instituto Piaget.

Malm, B. (2008). Personal Reflections on Professional Practice: A Portrayal of Nora. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(2), 79-92. Consult. 31 Mar 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Matos, Z. (2002). Contemporaneidade, ética e pedagogia do desporto. In 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. *Cultura e contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?* São Luíz do Maranhão: Associação Prata da Casa. pp. 236-243

Matos, Z. (2006). A utilidade da abordagem ética do desporto. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 20 (5),149-51.

Mesquita, I. e Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado e I. Mesquita (Ed.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Lisboa: Edições FMH.

Monteiro, A. O. e Garcia, R. P. (2009a) *Aretê: ecos na educação e no desporto*. Estudo ainda não publicado e disponibilizado pelo autor.

Monteiro, A. O. e Garcia, R. P. (2009b). *Desporto: Uma tarefa humana numa escola de virtudes (aretê)*. Estudo ainda não publicado e disponibilizado pelo autor.

Mora, J. F. (1991). *Dicionário de Filosofia*. (Ed. Abreviada). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Moura, W. C. (2007). A história do esporte e o esporte na escola: estabelecendo relações. In *Anais do I Simpósio de Esporte na Escola* [CD-Rom]. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mühlpachr, P. (2008). Social determinants of education in the postmodern society. *Coactivity: Santalka*, 16(4), 61-67. Consult. 09 Ago 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Pais, J. M. (1998). Introdução. In J. M. Pais (Coord.), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 17-58). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Pais, J. M. (2003). Grupos juvenis: condutas e imagens. In M. V. Cabral e J. M. Pais (Coord.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo: Resultados de um Inquérito aos Jovens Portugueses em 2000* (pp.367-412). Oeiras: Celta Editora.

Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pérez López, I. J. (2009). Una nueva sociedad, un nuevo alumnado en el siglo XXI: análisis, implicaciones y propuestas de actuación en el ámbito de la educación (física). *Publicaciones*, 39, 101-114.

Pourtois, J. P.; e Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Queirós, P. M. L. (2002). *O corpo na educação física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Porto: P. Queirós. Dissertação de Doutoramento

apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Queirós, P., Gomes, P. B. e Silva, P. (2008). Acerca dos valores no desporto, acerca do futuro. In B. O. Pereira e G. S. Carvalho (Coord.), *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. (pp. 413-419). Lisboa: Lidel.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado e I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Lisboa: Edições FMH.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sérgio, M. (1987). *Para um Desporto do Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura / Direcção-Geral dos Desportos.

Tani, G. (1996). Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura académica. *Motus Corporis*, 3, 9-49.

Tani, G. (2007). Desporto e Escola – que diálogo ainda é possível? In J. O. Bento & J. M. Constantino (Coord.), *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito* (pp. 269-287). Coimbra: Almedina.

Tani, G. e Manoel, E. J. (2004) Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. In A. Gaya, A. Marques e G. Tani (Org.), *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (pp. 113-141). Porto Alegre: UFRGS.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para que? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, (80), 52-62. Consult. 31 Mar 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Tubino, M. G. (2005). O Manifesto da Educação Física da FIEP e os Valores nas Actividades Físicas e Desportivas. In J. Proença (Org.), *Conferência Internacional O Desporto, a Educação e os Valores* (pp. 17-25). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Toriola, A. L., Amusa, L. O., Patriksson, G., & Kougioumtzis, K. (2010). Physical Education as a tool for developing health and social skills: Results of a pilot study in South Africa and Sweden. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation & Dance*, 16(3), 327-346. Consult. 09 Ago 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Universal Declaration of Human Rights: The Primary International Commitment to Human Rights. (2006). *International Debates*, 4(5), 130-133. Consult. 09 Ago 2011, disponível na base de dados EBSCOhost.

Vala. J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). (7ª Ed.) Porto: Afrontamento.

Varghese, R. A. (2010). O «novo ateísmo»: uma apreciação crítica de Dawkins, Dennett, Wolpert, Harris e Stenger. In A. Flew, *Deus Existe*. Lisboa: Alêtheia Editores.

Vattimo, G. (2006). Caminhamos para um crepúsculo de valores? In J. Bindé (Org.), *Para onde vão os valores?* (pp. 35-41). Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza Beraza, M. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo Alonso (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.

Zacharias, R. (2003). *Por que Jesus é diferente* (J. Ribeiro, trad.). São Paulo: Mundo Cristão.