



# **FACULDADE DE DESPORTO**

## **Universidade do Porto**

### **Escola, Inclusão e Responsabilidade Pessoal e Social... Que papel para o desporto?**

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, na área de Especialização em Atividade Física Adaptada, conforme o Decreto-Lei n.º216/92, de 13 de Outubro.

Maria Alexandra Silva Mendes Côrte-Real

Orientador: Professor Doutor Nuno Côrte-Real

Porto, Outubro de 2011

## **Ficha de Catalogação**

Côrte-Real, M. A. (2011). Escola, Inclusão e Responsabilidade Pessoal e Social... Que papel para o desporto?

Porto: M. A. Côrte-Real. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**Palavras-chave:**

ESCOLA, INCLUSÃO, ADOLESCÊNCIA, DESPORTO, RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL.

A todos os meus  
alunos



## Agradecimentos

Aos meus alunos do 5ºE pela entrega e empenho que demonstraram no trabalho que desenvolvemos em conjunto.

Aos Pais e Encarregados de Educação, pela total disponibilidade ao colaborarem nesta “experiência pedagógica”.

À Direção e Conselho Pedagógico da Escola Básica de Baguim por todo o apoio e amizade que senti ao longo desta “aventura”.

A todos os colegas Diretores de Turma que me ajudaram na aplicação dos questionários.

À minha filha Catarina pela tradução para inglês.

À minha amiga Diana, pela revisão do texto em inglês.

À minha amiga Maria João pelas traduções e por todos os momentos de apoio amigo.

À minha querida irmã Zé, pela leitura atenta e revisão deste trabalho, na correção ortográfica e gramatical.

Ao Pedro pela “ajuda informática”.

Ao Miguel pela tão bem vinda, revisão final do documento.

À Leonor, por ter sido o meu “anjo da guarda” em horas de apuro e por ter estado sempre disponível para me ajudar. Muito obrigada pela “visita guiada” ao Colégio das Caldinhas!

Ao António, por todo o apoio, ânimo e ajuda que me prestou e por ter estado sempre a meu lado durante este ano de tanto trabalho!

Ao Nuno, por ser mais do que um “irmão”. Muito obrigada pelos teus ensinamentos, pela tua amizade e pelo tempo que me dedicaste.

Agradeço aos meus Pais pela educação que me deram e por me terem sabido mostrar a importância do valor do Trabalho.

Agradeço a Deus, pela saúde que tenho tido; se assim não fosse, não poderia nunca ter vivido este “desafio”.



## **Índice geral**

ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE QUADROS	IX
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
RÉSUMÉ	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
<b>I – INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>II - REVISÃO DA LITERATURA</b>	
1 – Educação	21
1.1 - Contextualização e Enquadramento legal	21
2 - A Escola	
2.1 - Uma breve incursão na escola através dos tempos	25
2.2 - Escola Inclusiva/Educação Inclusiva	30
3 - Puberdade e adolescência	39
3.1 - Laços Relacionais de um Adolescente	41
3.2 - Alunos “difíceis”/Adolescentes em risco	45
4 - O Desporto	49
4.1 - O papel do Desporto na Escola Inclusiva	50
4.2 - Papel do Professor de Educação Física na Inclusão	54
5 - Programa de Responsabilidade Pessoal e Social	59
<b>III - METODOLOGIA</b>	
1 - Caracterização da amostra	67
2 – Instrumentos e Variáveis analisadas	67
3 – Procedimentos	68
3.1 - Recolha de dados	68
3.2 - Análise Estatística	69
<b>IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>71</b>

<b>V – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES</b>	77
<b>VI – SUGESTÕES</b>	83
<b>VII – BIBLIOGRAFIA</b>	87

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Escalões Etários	67
Quadro 2 – Nível de prática desportiva	71
Quadro 3 - Nível de Prática Desportiva por sexo	71
Quadro 4 - Nível de Prática Desportiva por escalão etário	72
Quadro 5 - Níveis de responsabilidade pessoal e social	72
Quadro 6 - Níveis de responsabilidade pessoal e social por sexo	73
Quadro 7 - Níveis de responsabilidade pessoal e social por escalão etário	74
Quadro 8 - Níveis de responsabilidade pessoal e social e prática desportiva	75



## Resumo

Sabemos que a Educação se deve estender ao longo da vida de qualquer Ser Humano e que a Escola é uma das instituições existentes na sociedade onde a Educação deve ser vivenciada, partilhada e acolhida por todos sem exceção, sendo cada aluno único e singular tendo o direito a se sentir incluído. Acreditamos que o Desporto na escola, pelas suas próprias características, ajuda na tarefa da inclusão se o professor se servir de estratégias e métodos adequados na resolução dos problemas que vão surgindo com cada aluno e em cada turma. Na tentativa de conseguirmos “chegar” a todos os alunos, mesmo aos alunos “difíceis”, fomos conhecer o Programa de desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social criado por Don Hellison.

Objetivos deste estudo: i) analisar a frequência de prática desportiva e ii) conhecer a percepção que estes alunos têm de si próprios quando confrontados com questões de âmbito de responsabilidade pessoal e social.

A nossa amostra era constituída por alunos do 5º e do 6º anos de escolaridade de uma Escola Básica com 2º e 3º ciclo situada no Grande Porto. Foram inquiridos 225 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (média = 11,06 anos) sendo 108 do sexo masculino e 117 do sexo feminino. Foi usado o questionário de avaliação de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (Li, Wright, Rukavina & Pickering, 2008).

Principais resultados: uma grande percentagem (84,1%) praticava desporto com regularidade (pelo menos duas vezes por semana); os rapazes realizavam com maior frequência semanal prática desportiva que as raparigas; os alunos mais velhos mostraram ser mais ativos do que os mais novos. Relativamente aos níveis de Responsabilidade Pessoal e Social (RPS) podemos afirmar que estamos perante um grupo de jovens que tem a percepção de ter um bom nível de sentido de responsabilidade, quer a nível pessoal quer social.

Verificamos ainda que, apesar do desporto estar presente na vida destes alunos numa percentagem bastante aceitável, constatamos também que os que praticavam desporto com maior frequência foram também os que revelaram valores mais baixos de responsabilidade social; por outro lado, na responsabilidade pessoal não encontramos diferenças significativas.

Estes resultados levam-nos a questionar se o potencial que o Desporto parece ter nestes domínios, como comprovam os diferentes estudos consultados por nós, estará a ser bem aproveitado.

### **Palavras-chave:**

ESCOLA, INCLUSÃO, ADOLESCÊNCIA, DESPORTO, RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL



## **ABSTRACT**

We know that Education should extend throughout the life of any Human Being and that School is an institution in society where Education should be experienced, shared and accepted by everyone with no exception, where each student is unique and owns the right to feel included. We believe that Sports in school, by its own characteristics, help the task of inclusion if the teachers use strategies and suitable methods to solve the problems that may appear with each student and in each class. In an attempt of succeeding to reach all students, even the more "problematic" we got acquainted with the Personal and Social Responsibility Development Program, created by Don Hellison. The objectives of this study was to: i) to analyze the frequency of sports and ii) to investigate the perception that these students have of themselves when challenged with questions within personal and social responsibility .Our sample consisted of students of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades from a Basic School with the 2nd and 3rd cycles located around Porto. We enquired 225 young people aged between 10 and 15 years (average = 11.06 years old) with 108 male and 117 female. We used the Personal and Social Responsibility Development Program Quiz (Li, Wright, Rukavina & Pickering, 2008). Main results: a large percentage (84.1%) practiced sports regularly (at least twice a week), the boys performed more frequently weekly sports than girls, older students proved to be more active than the younger. In what concerns levels of Personal and Social Responsibility (PSR) we can state this is a group of young people that has the perception of having a good level either personal or social sense of responsibility. We also verified that despite the sport being present in the lives of these students at a quite acceptable rate, we also found that those who practiced sport more frequently were also those who reported lower values of social responsibility; On the other hand, in personal responsibility no significant differences were found. These results lead us to question whether the potential that Sports seem to have in these areas, as evidenced by the different studies consulted by us, will be well profited.

**Keywords:** SCHOOL, INCLUDING, ADOLESCENCE, SPORT, SOCIAL AND PERSONAL RESPONSIBILITY



## Résumé

Nous savons que l'Éducation doit s'étendre tout au long de la vie de tout Être Humain et que l'École est une des institutions existantes dans la société où l'éducation doit être essayée, partagée et acceptée par tous sans exception où chaque élève est unique et particulier avec le droit d'être inclus. Nous croyons que le sport à l'école, par sa nature même, aide à l'inclusion si le professeur fait usage de stratégies et de méthodes appropriés pour résoudre les problèmes qui se posent à chaque élève et à chaque classe. Dans une tentative d' « arriver » à tous les étudiants même aux « difficiles » nous sommes allés à la rencontre du Programme de la Responsabilité Personnelle et Sociale créé par Don Hellison. Les objectifs de cette étude étaient : i) d'analyser la fréquence des sports et ii) la perception que ces élèves ont d'eux-mêmes lorsqu'ils sont confrontés à des questions du champ de la responsabilité personnelle et sociale. Notre échantillon était composé par des élèves du 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années d'une École autour de Porto avec le 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés. Nous avons interrogé 225 jeunes âgés entre 10 et 15 ans (moyenne 11,06 années) étant 108 hommes et 117 femmes. Il a été utilisé le questionnaire d'évaluation du Développement de Responsabilité Personnel et Social (Li, Wright, Rukavina et Pickering 2008). Principaux résultats : un grand pourcentage (84,1%) pratiquait des sports régulièrement (au moins deux fois par semaine) : les garçons pratiquaient le sport plus fréquemment, par semaine, que les filles ; les élèves plus âgés s'est avéré être plus actifs que les jeunes. En ce qui concerne les niveaux de Responsabilité Personnelle et Sociale (RPS) nous pouvons assurer que c'est un groupe de jeunes gens qui ont la perception d'avoir un bon niveau de sens de responsabilité soit au niveau personnel soit social. Nous avons constaté que, malgré le sport étant présent dans la vie de ces élèves à un taux tout à fait acceptable, nous constatons également que ceux qui pratiquaient le sport plus fréquemment étaient aussi ceux qui ont déclaré un déchet de valeur de responsabilité sociale ; d'autre part, dans la responsabilité personnel nous n'avons pas trouvé de différences significatives. Ces résultats nous amènent à la question quel est le potentiel que le sport semble avoir dans ces domaines, comme en témoignent les divers études consultés par nous, sera en train d' être profité.

### Mots-clefs :

ÉCOLE, INCLUSION, ADOLESCENCE, SPORT, RESPONSABILITÉ PERSONNEL ET SOCIAL



## **Lista de abreviaturas**

DE – Desporto escolar

EF – Educação Física

PRPS- Programa de Responsabilidade Pessoal e Social

RPS- Responsabilidade Pessoal e Social

TPRS-Tanking Personal and Social Responsibility

UNICEF-United Nations Children’s Fund

UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## I – Introdução

“Vem por aqui!” – dizem -me alguns com olhos doces(....)  
E cruzo os braços,  
E nunca vou por ali(...)  
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga “vem por aqui!”  
A minha vida é um vendaval que se soltou.  
É uma onda que se levantou.  
É um átomo a mais que animou....  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
– Sei que não vou por aí.”

**Cântico Negro - José Régio  
(1901-1969)**

Não é difícil ser “bom professor” de “bons alunos”.

Difícil é ser “bom professor” de “maus alunos”.

Normalmente associado ao conceito de “mau aluno” vem o aluno com problemas de aprendizagem, que invariavelmente também tem associados problemas de comportamento. É um ciclo vicioso que se instala no *modus vivendi* deste tipo de alunos: “...não percebo o que o professor ensina; não consigo prestar atenção; a aula é muito demorada; fico inquieto; distraio-me; porto-me mal e sou convidado a sair da sala...”.

Ouvimos estes discursos inúmeras vezes na Sala de Acompanhamento. Conseguimos identificá-los todos os anos...normalmente são sempre os mesmos...

Como conseguir quebrar o ciclo?

Como aborda a Escola, e os professores, este tipo de alunos votados ao insucesso escolar?

Como ser “bom professor” com “maus alunos”?

Quem são afinal estes alunos? Quais as suas características? Como ajudá-los a crescer?

A Escola, sendo para todos, consegue sê-lo de facto para TODOS?

E por outro lado, poderá e conseguirá o Desporto assumir um papel interventivo na inclusão de todos?

O ponto de partida desta reflexão surge na sequência de inúmeras preocupações e dúvidas que nos assaltaram enquanto elemento interveniente de uma comunidade escolar.

A revisão da literatura implicou uma reflexão sobre o conceito de Educação por entendermos que a Educação é um direito de todo o ser humano e que deve estender-se ao longo de toda a vida da pessoa. Assim, quisemos conhecer quais os princípios fundamentais que regem a Educação no século XXI. Sendo a Escola um espaço *educativo*, sentimos necessidade de conhecer o papel que a Escola assumiu ao longo da história, tendo-nos naturalmente conduzido à Escola com uma filosofia inclusiva. A aceitação da diferença é antes de mais a aceitação do ser humano. A Escola é convidada a perceber que este posicionamento significa o retorno da dimensão humana para a educação (Bonfim, 2008).

A partir do plano curricular da Escola do Ensino Básico, centramo-nos no Desporto, por ser a área com que trabalhamos, e indagamo-nos do papel que este pode assumir no sentido de promover responsabilidade pessoal e social dos jovens através das aulas de Educação Física e do Desporto Escolar.

Com este trabalho, pretendemos conhecer e caracterizar os jovens que frequentam o 2º ciclo na Escola Básica de Baguim, relativamente ao nível da prática desportiva que realizam, e verificar da associação existente entre esta variável e os níveis de responsabilidade pessoal e social nos dois sexos e em diferentes idades.

## **II - Revisão de literatura**

### **1 – EDUCAÇÃO**

#### **1.1 - Contextualização e enquadramento legal**

A Educação é encarada, nos dias de hoje, como uma atividade que procura o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, assim como a sua inclusão na cultura atual, e que se deverá estender ao longo de toda a vida da pessoa.

No livro “Educação um Tesouro a Descobrir” (Delors, 1996) elencam-se os princípios fundamentais da Educação, assumindo um carácter universal e que serviram de fundamento ao relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que em síntese nos diz que:

A Educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal: a aprendizagem e a Educação são fins em si mesmos; constituem objectivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida.

A Educação é da responsabilidade de toda a sociedade que tem por missão específica a de educar e deve tocar em vários domínios como, por exemplo, o da criatividade, da ciência e do progresso. Deve ainda atender a três grandes objectivos: o da equidade, da pertinência e da excelência, norteando a atuação de todos os que participam no planeamento da Educação ou da prática educativa.

A diversidade de modelos sociais, económicos e culturais exigem diversas formas de desenvolvimento da Educação, tendo como denominador comum o respeito pelos direitos humanos e valores universais consensuais no seio da comunidade internacional, e na Organização das Nações Unidas, tais como, a busca da paz, a preservação do meio ambiente, a partilha de conhecimentos e a regulação democrática da saúde.

Nesta perspetiva, a Educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, da liberdade e justiça social, sendo, por isso, grande a importância que a Escola tem na sociedade atual,

perante os múltiplos desafios do futuro. Por outras palavras, a Educação pode ser encarada como sendo uma experiência social, com a qual a criança e o jovem aprendem a descobrir-se a si próprios e a desenvolver relações com os outros adquirindo bases do conhecimento e do saber fazer.

Cada vez mais, a Escola não pode ser vista apenas como um local onde se adquire instrução, mas também como um lugar, porventura mais complexo e controverso, cuja função é mais ampla: a de Educar. Interessa não só que os alunos se apropriem de conteúdos, mas também que desenvolvam competências várias. Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.

Desta forma a Escola e o próprio ensino devem ser organizados em função dos alunos a quem se destinam. O aluno deve ser ouvido na Escola e os seus problemas devem encontrar encaminhamento com o apoio de todos os docentes.

À luz do sistema educativo português, todas as premissas, considerações e pressupostos enunciados anteriormente estão devidamente contemplados na respectiva Lei de Bases. Um dos objectivos fundamentais do sistema educativo do Ensino Básico, prende-se com o desenvolvimento equilibrado entre o saber e o saber fazer, entre a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Outro objectivo a realçar na legislação portuguesa é a garantia da formação geral comum a todos os portugueses que lhes assegure a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da

solidariedade social (cfr. lei de bases do sistema educativo, Lei nº 49/2005, de 30 Agosto, artigo 7º).

Ainda referenciando a lei de bases da educação (Lei nº85/2009, de 27 de Agosto), está determinado o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade.

Tomando consciência do tempo que passamos na Escola ao longo da vida (13 a 20 anos) e da importância que a qualidade desse tempo vivido tem no percurso de vida de cada um, quisemos compreender melhor qual o papel que a Escola assumiu no desenrolar da história da humanidade.



## **2 - A ESCOLA**

### **2.1 - Uma breve incursão na Escola através dos tempos**

A Escola é por excelência um organismo de socialização, por marcar presença no desenvolvimento do ser humano desde tenra idade até praticamente à idade adulta, sendo inquestionável o seu contributo na formação integral do ser humano. Para conhecer melhor o que representa a Escola dos dias de hoje, quisemos, previamente, indagar do lugar que a Escola ocupou ao longo da história.

É interessante percebermos que a história da Escola e da Educação acompanha todos os estágios da evolução humana, desde a forma de educação primitiva, mais informal, até ao modelo de educação ministrado na Escola atual (Sales,2009). A existência e a persistência da Escola através dos tempos atestam que a prática escolar tem raízes profundas na percepção dos povos. Assim,desde os primeiros tempos da civilização, sempre houve formas de Educação.

Segundo Sales (2009), a Educação nas comunidades primitivas era um ensino informal e visava um ensino das coisas práticas da vida coletiva, focado na sobrevivência e perpetuação de padrões culturais, ou seja, não havia uma educação confiada a uma instituição específica, porque ela acontecia espontaneamente, mediada pela convivência em grupo. Eram formas de ensino espontâneas: feiticeiros, curandeiros e anciãos, transmitiam oralmente os seus conhecimentos aos jovens em qualquer hora ou lugar, sem instituições. Os rituais de passagem da infância para a vida adulta nessas sociedades primitivas também tinham a sua ação pedagógica espontânea. As pessoas da comunidade aprendiam por imitação.

No século V antes de Cristo, essa transmissão espontânea de informações passou por um processo de organização que tirou a Educação da responsabilidade única dos pais. Os sofistas gregos cuidavam da educação dos seus discípulos de forma mais organizada e sistematizada.Os jovens discutiam questões filosóficas e de conhecimento. A Escola Elementar, como

era chamada na Grécia Antiga, não tinha um espaço, um edifício: acontecia nas ruas, nas praças, na entrada dos templos.

Nascida para deleite dos afortunados ociosos que tinham tempo livre para a contemplação (theôria, como diziam os gregos), a Escola foi, nos primórdios, o espaço de observação do mundo, com a finalidade de contemplá-lo, teorizá-lo, refleti-lo como uma realidade que desafiava a razão humana e ao mesmo tempo a encantava como se estivesse diante de um espectáculo teatral (Vale, 1999).

No século IX, Carlos Magno (imperador do ocidente), consegue reunir grande parte da Europa sob os seus domínios. Para unificar e fortalecer o seu império, decide realizar uma reforma na educação. A partir do ano 787, foram emanados decretos que recomendavam em todo o império a restauração de antigas escolas e a fundação de novas, junto de mosteiros, catedrais e perto das cortes. Assim, só com o sacro império romano nasce o espaço físico chamado Escola. Preocupado em impor os seus costumes e valores aos povos dominados, construiu espaços onde as crianças se reuniam para receber a típica educação romano-carolíngia. Carlos Magno, durante todo o seu reinado como imperador, ordenou que todos os monges e sacerdotes estudassem as letras. Assim, todos os mosteiros haveriam de ter uma Escola onde fossem ensinadas matérias básicas: aritmética, geometria, escrita, música, canto e salmos.

Nos sécs. XI e XII algumas das escolas estruturadas a partir das ordens de Carlos Magno, que se destacaram pelo alto nível de ensino, ganham a forma de universidades. Entre 1200 e 1400 foram fundadas na Europa cinquenta e duas universidades.

É durante os séculos XIV e XV que ocorre a expansão das escolas devido, em grande parte, aos esforços catequéticos da Igreja na busca de fiéis. Destinadas a crianças entre sete e catorze anos, as escolas trazem o livro do domínio eclesiástico e político para o uso quotidiano. Expande-se para os estabelecimentos comerciais ("livros de contas") e chega à zona rural nos contratos de venda ou locação, mesmo para pessoas de poucos recursos económicos. Também nas profissões, a Escola exerce grande influência:

frequentar a Escola constitui uma prova de honradez, útil para conseguir um bom casamento, tornar-se administrador dos bens da paróquia ou magistrado municipal: *scolae scalae* "a escola é uma escada"(Vale,1999).

O magistério tem maior concentração nas regiões mais desenvolvidas. Os mosteiros beneditinos recebem jovens de ambos os sexos. Os jovens pensionistas tornam-se monges. Os conventos e confrarias também podem manter escolas, assim como hospitais e orfanatos. Fundar, subvencionar e manter uma Escola constituem um ato de misericórdia. A Escola pode funcionar ainda, sobretudo em Itália, como empresa privada subvencionada pela comuna. Numa escala mais reduzida, os mercadores ensinam aos seus aprendizes as bases da escrita e do cálculo.

A oferta educacional assume várias formas, bem adaptadas às necessidades dos pais e inserida na continuidade da educação familiar, centrada na aprendizagem dos valores, na socialização e na aquisição de competências precisas. Este tipo de oferta tem os seus inconvenientes: a flexibilidade das suas estruturas resulta num funcionamento aleatório; se o pároco muda ou o mestre decide viajar, a Escola pára de funcionar. Até ao século XIV, a educação permaneceu nas mãos dos monges.

O movimento cultural que assinalou o final da Idade Média e o início da Idade Moderna foi marcado por transformações em muitas áreas da vida humana, estimulando a curiosidade humanista. O Renascimento produziu um conjunto de poetas, historiadores, críticos, teólogos e moralistas que fizeram do século XVI uma idade de ouro. Floresceram grandes centros universitários europeus, polos importantes de novos ideais humanistas.

A pedagogia no período renascentista, centra-se num ideal educativo, ilustrado por Montaigne (1533-1592) com as seguintes afirmações: "O Homem para o mundo"; " É preciso educar o juízo do aluno". Reprova os que tratam os alunos como sujeitos passivos, que recebem o conhecimento como ideias já feitas. É interessante observar-se que a sua preocupação com um tipo de educação destinada a formar o juízo prático dos jovens para as coisas da vida coincide com as preocupações educativas do nosso tempo.

Este pensamento caracterizava-se por uma revalorização da cultura greco-romana. Foi essa nova mentalidade que influenciou a Educação tornando-a mais prática, incluindo a cultura do corpo e substituindo processos mecânicos por outros mais agradáveis. Foram as grandes navegações do século XVI e a invenção da imprensa, realizada por Gutenberg, que exerceram grande influência neste pensamento pedagógico. A educação renascentista preparou a formação do homem burguês e, por isso, essa educação não chegou às massas populares. Foi caracterizada pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal, atingindo principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente.

A sistematização e disseminação do ensino só ocorreu a partir do século XVII, com o lançamento da obra “Didactica Magna – A Arte de Ensinar Tudo a Todos”, escrita em 1632 pelo francês Comenius, que se tornaria a base de todo o pensamento pedagógico da época. Comenius (Jean Amos Komenisky – 1592-1670), considerado o pai da didática, considerou a Escola como o espaço fundamental da educação do homem, estruturando o seu pensamento na máxima: “Ensinar tudo a todos”. Para ele, essa educação, concebida num ambiente adequado, com diálogo e através da experiência, é que formaria cidadãos capazes e atuantes no mundo. Comenius acredita na Escola como uma aliada nesse modelo de construção do saber (Costa & Figueiredo, 2009).

Pela primeira vez, havia uma estruturação do sistema de ensino com a divisão da Escola em níveis e com ritmos de ensino que se adequassem às idades e possibilidades das crianças. Também se iniciava o conceito de democratização da Educação, uma vez que a ideia era, exactamente como diz o título do livro de Comenius, “Ensinar Tudo a Todos”.

No século XVIII, Áustria e Prússia tornaram-se os primeiros países a investir na Escola Estatal, criando assim o conceito de ensino público.

Em 1870 nasce Maria Montessori (1870-1952), italiana, médica, a grande percusora de um novo movimento pedagógico, a Escola Nova, defendendo categoricamente que a Educação deve ser um processo bilateral, isto é, a personalidade do mestre deve enriquecer-se com o contacto que estabelece

com o aluno, e não unilateral, em que o aluno assume um papel passivo, de mero receptor do conhecimento.

Montessori abre em Janeiro de 1907 a primeira “Casa dei Bambini” e no ano de 1911 o método Montessori era adoptado nas escolas primárias de Itália. Atualmente temos por referência, entre outros, Paulo Freire, pedagogo brasileiro reconhecido mundialmente e lido por educadores de todo o mundo, que defende a ideia de que a Escola dos dias de hoje é o espaço onde se dá o diálogo entre os homens, mediatizados pelo mundo ao redor, surgindo daí a necessidade de transformação do mundo. Este autor refere ainda que não devemos chamar o povo à Escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente na construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1996). No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor defende a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Deste modo, o autor deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é apenas do aluno; as duas atividades complementam-se, os participantes são sujeitos e não objetos um do outro. Tanto educador quanto educando devem ser sujeitos na construção do conhecimento. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender”. Para este autor educar é, substantivamente, *formar* (Freire, 1996).

Em Portugal, e na mesma linha de pensamento, destaca-se Agostinho da Silva (1906-1996) como um dos mais brilhantes professores e pedagogos do nosso país. Muitos dos seus estudos e reflexões centraram-se na Escola, no ensino e na pedagogia.

Agostinho da Silva defende a ideia de que a Escola do futuro deverá contemplar realmente o desenvolvimento do potencial de cada aluno em toda a sua plenitude.

Agostinho da Silva (1989) defendia que: “o tal imenso desafio que se nos apresenta é educar o povo, insistindo em que educar não é levar ninguém a ser

isto ou aquilo;não é tentar influir de qualquer modo na sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação.”

Este filósofo e pedagogo criou o primeiro princípio do que entende por “verdadeiro ensino”: o de que nada pode ser ensinado por imposição; o de que um professor não é um capataz mas um auxiliar e um guia, cuja função é sugerir e não impor.

Numa entrevista televisionada, cuja exibição ocorreu em 1990 no canal 1 da radiotelevisão portuguesa, Agostinho da Silva afirmou que “é preciso reformar a escola actual, no sentido de a tornar...uma casa aberta (...) onde eu possa entrar e perguntar aquilo que não sei” (A.Silva1990).

A luta que se impunha a Agostinho da Silva era a concretização de uma Escola nova onde a vida inteira tinha de ser Escola para todos e que o caminho para esse ideal era o das escolas cada vez mais abertas,cada vez mais centradas nas possibilidades criadoras da criança(Manso,2000).

À luz desta forma de ver e entender o que deve ser a Escola e a Educação, o que será então a Escola Inclusiva?

## **2.2 - A ESCOLA INCLUSIVA/EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Com o risco de defendermos uma utopia, entendemos que a Escola deve ter a pretensão de acolher todos e cada um em particular, atendendo às características de cada indivíduo, ser único e singular. Neste contexto surge uma Escola preocupada com a inclusão de todos os que a procuram. De qualquer modo são várias as inquietações e dúvidas que nos assaltam relativamente a este assunto.

A Escola inclui efetivamente cada um dos seus alunos? O conceito de inclusão estende-se também aos “maus alunos”? Será que quando falamos de inclusão pensamos nos alunos com *handicaps* afectivos, provenientes de abandono parental, por exemplo? Porventura a Escola Inclusiva estende-se também aos alunos com problemas graves de comportamento?

No cerne da Educação Inclusiva está o direito humano à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que declara: *“Todos têm direito à educação. A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.”* (cfr. art.26º – Declaração Universal dos Direitos do Homem).

Tal como afirma Sanchez (2005), pensamos também que a Educação Inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos.

Desde meados dos anos 80 e princípios dos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento integrado de pais, profissionais da educação e pessoas com deficiência, que lutam contra a ideia de uma educação especial (embora colocada na prática junto da comunidade escolar) enclausurada num mundo à parte, dedicada à atenção de reduzida proporção de alunos classificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais (Sanchez,2005).

Cabe destacar a este respeito, como passo prévio à inclusão, o movimento que apareceu nos EUA denominado *“Regular Education Initiative”*(REI), cujo objectivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Entre vários autores, Stainback e Stainback (1999) delinearam a necessidade de unificar a educação especial e regulá-la num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial. Catapultado por este movimento americano, surge o movimento da inclusão visto como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades.

Vários autores como Garcia Pastor (1993) e Ortiz (1996), citados por Sanchez (Sanchez, 2005), questionam o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino em muitos países. Os sistemas de ensino, imersos num modelo médico de avaliação, consideravam as dificuldades de aprendizagem como consequência do *deficit* do aluno, evitando questões como: porque fracassam as escolas na hora de educar determinados alunos?

Perante estas circunstâncias propõem uma nova direção do conceito de necessidades educacionais especiais e a necessidade de mudança de um paradigma. Assim, também reconhecem que as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e as formas de ensinar delineadas por elas (Ainscow, 2000).

O interesse nestes temas tem provocado uma reestruturação de numerosos sistemas educacionais, que por consequência estão a implementar ações condizentes, fazendo o possível para que a educação chegue a todos os alunos em contextos regulares e não segregados. Toda esta dinâmica tem fomentado o aparecimento e a defesa da chamada educação inclusiva, que reflete, por um lado, o pensamento existente sobre as necessidades educacionais especiais e, por outro lado, estabelece uma forte crítica às práticas da educação em geral.

Esta nova orientação assume um carácter internacional, destacando-se o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela UNICEF e pela UNESCO em prol de uma educação que chegue a todas as crianças em idade escolar.

A preocupação com a realização de uma Educação verdadeiramente Inclusiva tem sido alvo de interesse ao longo das últimas décadas, tendo-se realizado múltiplas conferências destacando-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, 1994; e, um pouco mais recentemente, no ano de 2000, aconteceu em Dakar o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos. Talvez entre todas essas conferências caiba destacar aqui a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, em Salamanca, por ser aquela que, de maneira mais decisiva, explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

Uma das posições mais notáveis nos últimos tempos foi eleger o ano de 1996 como *Ano Internacional contra a Exclusão*, decisão tomada na Conferência dos Direitos da Criança no Século XXI, realizada neste mesmo ano em Salamanca.

Segundo Sanchez (2005), as causas fundamentais que têm promovido o aparecimento da inclusão são de dois tipos: por um lado, o reconhecimento da educação como um direito; por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada na ideia de que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, independentemente de se ser ou não portador de deficiência.

Trata-se de estabelecer os alicerces para que a Escola possa educar com êxito a diversidade dos seus alunos e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (Howe et al., 1996) citado por Sanchez (Sanchez, 2005).

À luz desta filosofia inclusiva, os educadores que têm arriscado a educar com êxito as crianças com deficiência no seio da educação em geral, sabem e argumentam que esses alunos são um presente para a reforma educativa. São estudantes que forçam a romper o paradigma da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar. Por outras palavras, que todos são cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceites e que formam parte da vida da comunidade escolar (Ainscow, M., Booth, T.& Dyson, A, 2004). Estes autores fazem referência não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos da escola. Ainda que este conceito esteja em evolução, neste momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceptual. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar todos os alunos e não somente os considerados como “educáveis”. Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar todos, não somente às crianças rotuladas como diferentes (Sanchez, 2005).

Assim, os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam à variedade e heterogeneidade das necessidades dos alunos.

O desenvolvimento de escolas inclusivas não é unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que

tenham acesso a um outro tipo de Escola, mas constitui, isso sim, uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade (Ainscow,2000).

A educação inclusiva preocupa-se com todos os alunos, exigindo um comprometimento por parte do educador em acolher efetivamente cada aluno, sem exceção.

Toda a educação com filosofia assente na inclusão, deve promover não só a inclusão escolar mas também a inclusão social. Como refere Ainscow (2000), os alunos não podem considerar-se incluídos até que adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego.

Como já referimos anteriormente, é fundamental a existência de um compromisso de todos os agentes educativos pela criação de uma sociedade mais justa, pelo desejo de criar um sistema de ensino mais equitativo.

Relativamente à legislação que regulamenta esta temática, podemos constatar que há uma preocupação das instâncias governamentais à luz da filosofia inclusiva, no sentido de que o ensino em Portugal chegue efetivamente a todos os alunos. O princípio fundamental da Escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem atender às diversas necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos, através de um currículo apropriado, mobilizando apoios especializados e abertos a modificações organizacionais.

Fazendo referência ao Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, e à lei de bases do sistema educativo, verificamos que presentemente há uma política global integrada, que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Como se verifica, na essência do conceito de Escola inclusiva, nos considerandos que o Ministério descreve e à luz da legislação em vigor, há uma preocupação governamental no sentido de se criar uma Escola que deve ser para todos.

No entanto, a nossa prática em cada dia de trabalho, mostra-nos que temos um sem número de alunos votados ao insucesso escolar, vítimas de um conjunto de circunstâncias, sentindo-se assim que muitas vezes a Escola não consegue chegar efetivamente a todos, havendo deste modo um conjunto de alunos que não se sentem incluídos na Escola.

Há estudos que apontam um grande desfasamento entre a filosofia e atitudes inclusivas e as práticas desenvolvidas pelos professores (Jordan, Shwartz&Mcghie-Richmond,2009), assim como demonstram que as práticas pedagógicas dos professores nem sempre cumprem os objectivos da Escola Inclusiva (During,2006; Rodrigues, 2006; Hassamo&Bahia,2010). Durante o VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, realizado na Universidade do Minho, em 2010, foram tecidas algumas conclusões em que importa refletir: existe atualmente um desfasamento de crenças, atitudes e práticas inclusivas por parte dos professores e a resolução concreta de problemas de ensino. Concomitantemente com este desfasamento, as crenças e atitudes dos professores surgem como pouco inclusivas, emergindo sentimentos de auto eficácia reduzidos e formas de resolução de problemas pouco apoiantes da inclusão (Hassamo&Bahia,2010).

Será que conseguimos passar do nível do discurso, presente nos documentos de política educativa, para o nível das práticas profissionais presente no quotidiano das salas de aula? Como se pode passar do querer fazer para o saber fazer? Que instrumentos mediadores têm de ser introduzidos entre os ideais e as práticas para que estas permitam concretizar aquilo que os ideais e teorias da educação preconizam?

O alargamento da escolaridade obrigatória, as mudanças sociais das últimas décadas e as diversas reformas do sistema educativo vieram colocar ainda mais desafios aos agentes da comunidade educativa. Com uma população cada vez mais heterogénea, com vivências e projetos de vida (ou a inexistência deles) muito diversos, a busca de soluções que permitam a inclusão de todos na Escola tem sido uma constante, como forma de se evitar a exclusão daqueles que têm mais dificuldade em inserir-se nas lógicas do sistema educativo tradicional.

Assim, simultaneamente com o alargamento da escolaridade obrigatória e com um maior empenhamento na defesa dos direitos humanos, fomentou-se a defesa da Escola inclusiva (Porter, 1997). Pretende-se, assim, uma Escola para *todos*, e não apenas uma Escola para alguns, uma Escola capaz de valorizar a diversidade e de a considerar um elemento enriquecedor em vez de uma escola onde se procura tornar os diferentes mais iguais a um aluno padrão (Melro&Cesar, 2002). Idealiza-se uma Escola capaz de preparar cidadãos mais críticos, reflexivos e participativos, que consigam responder aos constantes desafios que a atual sociedade (altamente tecnológica) lhes põe, como serem capazes de tomar decisões, de trabalhar em equipa ou de pensar em soluções criativas.

Na Escola, o envolvimento dos docentes, funcionários, alunos e pais é outro aspecto de grande importância pois, como sabemos, a inovação não se decreta. A mudança na Escola só é bem sucedida pelo envolvimento de toda a comunidade educativa, da consciência de que há problemas que podem ser resolvidos e que para tal é necessário que todos se debrucem e reflitam sobre os problemas, analisando-os e procurando soluções.

Conceber a aprendizagem como processo social implica que as preocupações já não se centrem apenas nos conteúdos, tendo também em conta as interações sociais, com o que nelas existe de atitudes e valores. Assim, os alunos precisam de saber gerir conflitos de natureza sócio -cognitiva: por um lado, referentes ao conhecimento e aos níveis operatórios de cada aluno, logo, cognitivos; por outro, relacionais, sendo necessário decidir quem lidera, como e quando o faz, quando e como se fazem concessões, ou como se aprende a respeitar o ritmo e estilo de cada um. Deste modo, não basta expor corretamente um conteúdo para que ele seja apropriado pelos alunos. Como a própria designação indica, para que haja apropriação tem de existir um papel ativo por parte dos alunos, que têm de conseguir dar um significado próprio, pessoal, ao conhecimento (Vygotsky, 1984).

São muitos os contributos que o estudo das interações sociais pode dar para que se consiga, efetivamente, caminhar para as práticas que preconizam os princípios inerentes à noção de Escola inclusiva. Concebendo a inclusão

como o oposto da exclusão, um dos princípios básicos subjacentes a esta noção de Escola consiste em evitar, a todo o custo, a exclusão, nomeadamente na sua forma mais extrema: o abandono da escola antes de concluída a escolaridade obrigatória. Porém, para que isto não seja apenas uma recomendação, e sim uma prática, é necessário aceitar a diversidade como uma riqueza, como uma mais valia que sabemos – e queremos! – aproveitar (Melro & Cesar , 2002).

Numa altura em que as recomendações curriculares expõem tão frequentemente a preparação para o exercício de uma cidadania plena, perguntamo-nos muitas vezes quantos alunos não integram nunca um projeto deste ou de outro tipo (César, 2000), quantos não encontram na Escola mais um local de exclusão, em vez de uma oportunidade para desenvolverem competências, para aprenderem a construir um projeto de vida viável? Como diz Santos (Santos, 1991) “a educação e o ensino devem preparar para a vida e não para o exame”.

Não queremos deixar de pensar naquilo que se pode fazer pelos que chegam a estar em risco de exclusão. Não temos dúvidas de que é preciso dar-lhes voz. Mas para que eles a assumam é preciso dar-lhes paz, confiança, tempo. Coisas bem simples mas que nem sempre temos para nós próprios (e quando as temos nem sempre as sabemos partilhar...).

Como afirmou Santos (Santos, 1991):

"Ser ou estar disponível é ter uma vida interior que se organize em termos de deixar espaço para a sensibilidade e para a sabedoria dos outros. O encontro não é só obra do acaso, é também obra da disponibilidade recíproca daqueles que se encontram. O encontro depende da convicção do que de perene existe nos nossos semelhantes".

No livro de Luís Sepúlveda, de 2001, *Um gato que ensinou uma gaivota a voar*, o autor fala-nos de um gato que, por uma questão de honra, cria uma gaivota desde que ela nasce até a ensinar a voar. No final, quando a gaivota consegue realmente voar, existe este diálogo:

"O humano acariciou o lombo do gato.

- Bem, gato, conseguimos – disse ele suspirando.

- Sim, à beira do vazio compreendeu o mais importante – miou Zorbas.
- Ah, sim? E o que é que ela compreendeu? – perguntou o humano.
- Que só voa quem se atreve a fazê-lo – miou o Zorbas".

Para muitos alunos é possível que, também à beira do vazio, eles tenham compreendido que só voa quem se atreve e já tivesse ganho a coragem suficiente para arriscar. Mas julgamos que também só se atreve quem de alguma forma, alguma vez na vida, teve um gato que se ocupasse de si. Normalmente, é nas famílias que existem os gatos. Tomam a forma de pais e de mães, mas desempenham um mesmo papel. Para alguns, é preciso procurar noutro lado e, nos casos mais dramáticos, desistem antes de terem encontrado. É nestes que a Escola pode jogar um papel determinante. Se também houver quem arrisque voar.

Voar de uma forma segura sabendo que o que importa é a pessoa humana. A pessoa e a sua educação e cultura. Nesta dissertação o que nos importa verdadeiramente são os jovens adolescentes que temos de ajudar e ensinar a “voar”, pois é com estes jovens, numa idade tão especial, que temos vindo a trabalhar ao longo de 21 anos de ensino.

### 3 - PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA

O termo "adolescência" tem a sua origem na palavra latina *adolescere*, que significa "crescer". Assim, a adolescência é acima de tudo, crescimento físico e mental, maturação, desenvolvimento.

Durante a adolescência, acontece efetivamente um desenvolvimento corporal, psicossocial e cognitivo do indivíduo, que irá determinar comportamentos muito característicos desta faixa etária (Palácios& Hidalgo,2004).

A adolescência inicia-se com a puberdade, que pode ser definida também como o começo da idade fértil. A puberdade é referida como um fenómeno fisiológico caracterizado por modificações biológicas e morfológicas ocorrendo nos dois sexos tornando-os aptos à função reprodutiva. Geralmente, a puberdade ocorre entre os 10 e 13 anos nas raparigas e os 12 e 14 anos nos rapazes sendo muitas as alterações físicas que ocorrem durante a puberdade. Nos rapazes: primeira ejaculação, aparecimento de pêlos na região púbica, axilas e rosto, desenvolvimento do órgão reprodutor, crescimento corporal, mudança na voz, aparecimento da maçã-de-adão, acne e poluição noturna. Nas raparigas, desenvolvimento das glândulas mamárias, aparecimento de pêlos na região púbica e nas axilas, rápido crescimento corporal, aparecimento de acne, alargamento da bacia, primeira menstruação (Berger,2003).

Os sentimentos contraditórios advindos das modificações corporais tornam-se comuns entre os adolescentes, os quais, por vivenciarem todas estas transformações físicas, possuem entretanto uma mente infantil, residente num corpo que se vai aproximando do estereótipo adulto, levando à alternância de fases que podem ser retratadas como períodos de negação, fuga, revolta, depressão, elaboração, aceitação, timidez, apatia, conflitos afectivos, crises religiosas, constituindo um conjunto de emoções e sentimentos tão característicos desta faixa etária (Matheus, 2008).

Assim, a adolescência caracteriza-se por transformações biopsicossociais decorrentes do período pubertário (Monteiro, M. & Ribeiro, M. 2001).

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, o início da adolescência é claramente marcado pelo início do amadurecimento sexual (puberdade), mas o seu fim não se define apenas pelo desenvolvimento corporal, mas sobretudo pela maturidade social.

Segundo Lopes (2002), a adolescência é a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Esta fase representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o tornam capaz de assumir os deveres e papéis sociais do adulto.

Assim, o desenvolvimento cognitivo é, ao lado das mudanças corporais, uma das características mais marcantes da adolescência, comportando um aumento de operações mentais, uma melhoria na qualidade no processamento de informações e modificação dos processos que geram consciência. Desta forma o adolescente adquire a base cognitiva para redefinir as formas com que lida com os desafios do meio ambiente, que se torna cada vez mais complexo, e com as próprias mudanças psicofisiológicas.

Segundo o psicanalista Erikson (1976), um dos grandes conflitos vividos pelos adolescentes é a chamada crise de identidade. É importante referir-se que o termo crise adoptado por Erikson, não é sinónimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança; a adolescência vista como uma fase crucial do desenvolvimento humano onde há necessidade de se optar por uma ou outra direcção, mobilizando recursos que levam ao crescimento. Este é um período de amadurecimento, a busca por uma identidade adulta, que se apresenta estruturada nas primeiras relações afectivas vividas no seio da família adequando-as entretanto à realidade durante a sua interacção com o meio envolvente.

Isto é, durante a adolescência o jovem vai colocar em questão as construções dos períodos vividos anteriormente, próprios da infância. Assim, este jovem, alvo de todas estas transformações próprias da adolescência, precisa de rever as suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que quer assumir.

A crise de identidade, referida por Erikson (1976), é marcada também por uma confusão de identidade que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos, ideologias, que se tornarão uma espécie de identidade provisória ou colectiva, no caso de grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autónoma seja construída.

É exatamente esta “crise” e consequente confusão de identidade que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando os seus grupos. A necessidade de dividir angústias e padronizar atitudes e ideias, faz do grupo um lugar privilegiado pois neste grupo há uma uniformidade de comportamentos, hábitos e pensamentos. Paulatinamente, o adolescente apercebe-se portador de uma identidade que sem dúvida foi social e pessoalmente construída (Lepre,2008).

Segundo Strecht (2001), acresce que na adolescência a própria capacidade intelectual e cognitiva aumenta e por isso também a capacidade de pensar e simbolizar. Durante esta etapa, são várias as tarefas que se impõem ao funcionamento psíquico. Contudo existem três que podemos destacar – a primeira tem justamente que ver com todas as modificações que ocorrem pela própria transformação física que os adolescentes vivem; a segunda está ligada ao diálogo interno que ocorre com as figuras materna e paterna interiorizadas, e as alterações que se produzem com uma modificação dessa mesma relação, através de uma maior autonomia emocional; a terceira prende-se com alteração da relação com o grupo de pares, isto é, com os rapazes e raparigas da sua geração (fundamentalmente com os indivíduos do sexo oposto). Assim, no final da adolescência estará definida uma orientação sexual de carácter mais definitivo, uma maior autonomia emocional face às referências familiares e um balanço adequado entre identidade individual e social.

### **3.1 - LAÇOS RELACIONAIS DE UM ADOLESCENTE**

#### **A Família - A Escola - Os Amigos**

“(…) Continuo a acreditar que o caminho estará na atenção aos sentimentos do outro e à possibilidade de nos reconectarmos a todos os níveis.

Num momento em que se privilegia a socialização à distância pela Internet, nunca é demais salientar a importância de criar proximidade com quem está ao alcance do nosso olhar, num movimento renovado de criação de laços afetivos tanto quanto possível duradouros.“ (Sampaio, 2009).

Cada aluno trás consigo, para dentro da sala de aula, uma família, uma personalidade única e irrepitível, uma história de vida. É um desafio e simultaneamente uma “obrigação pedagógica” para cada um de nós, professores, conhecermos quem é cada um dos nossos alunos.

Quais são as suas histórias de vida? Com quem vivem? Do que gostam? Que medos têm? Quais os seus sonhos?

São tantas as condicionantes que operam nas vidas de cada um, que se torna imperioso “conhecer para ajudar a crescer” e temos a convicção de que só consegue aprender quem possui uma estrutura afectiva equilibrada.

Nas últimas décadas, fenómenos como a descida vertiginosa dos índices de natalidade, com as suas implicações na dimensão familiar; o incremento dos divórcios e separações matrimoniais, o incremento de nascimentos extra matrimoniais e, finalmente, a crescente proliferação de relações de convivência não institucionalizada ou alheia à forma tradicional de família conjugal, alteraram a ideia clássica da estrutura familiar (Cardoso,2001).

A família reduzida ao seu núcleo (pai, mãe, filhos) como célula social transferiu muitas das funções para a sociedade. Por outro lado, na sua estrutura dá-se um progressivo desenvolvimento face a uma maior autonomia e liberdade entre os seus membros, face a um maior intercâmbio dos papéis masculino e feminino e face a uma maior participação da mulher casada nas tarefas e atividades reservadas tradicionalmente ao homem. (Gonzalez Almagro,1986).

O quotidiano das famílias também se alterou, a mãe e o pai trabalham todo o dia e o jovem, quando chega a casa após um dia de aulas, a grande maioria das vezes fica sozinho até que alguém chegue, ligado virtualmente aos seus amigos reais e “irreais”. O seu mundo gira a maior parte do tempo, em torno do telemóvel e do computador. A magia da cor e do som, a facilidade e rapidez de informação, a possibilidade de explorar novos territórios com a

simples pressão de um dedo transformaram a vida das crianças e jovens do séc. XXI. Sempre conectadas, são capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo e a sua curiosidade, que sempre existiu, é agora satisfeita mais depressa pelo Google do que pelo recurso à velha enciclopédia infantil!

Assim, os jovens precisam de encontrar segurança, apoio e compreensão na sua relação com os adultos mais importantes, os seus familiares e os seus professores. Como refere Cardoso (2001), o progresso dos adolescentes face à condição de adultos capazes, é consideravelmente influenciada pela maneira como os seus pais exercem a autoridade sobre estes. Por outro lado, é inquestionável o papel assumido pela Escola como agente de socialização em aprendizagens tão importantes como os códigos normativos, os sistemas de crenças, atitudes e interesses que, conjuntamente com a aquisição de conhecimentos e habilidades, proporcionam aos jovens as possibilidades de atuar com êxito na sociedade (Godás eal.,1998).

Na Escola (onde passa grande parte do seu dia), o adolescente mantém e amplia a interação tanto com os seus pares como com os adultos. A independência afetiva das figuras paternas proporciona, desde cedo, outras fontes de conhecimento e interação. Os professores são, ou podem ser, modelos significativos e diversificados para os seus alunos (Aguierre Baztán, 1994), pois é na Escola que se aprendem e ensinam os valores que imperam na sociedade, sendo os professores os agentes educativos eleitos para o fazer. Assim, a importância que a Escola tem no bem estar psicossocial do adolescente é evidente (Otero-Lopez et al., 1994).

Existe um elevado consenso entre os especialistas ao reconhecerem que a adaptação escolar depende também, em boa parte, das relações que os alunos mantêm com os seus companheiros (Kupersmidt e Coie,1990). Quando estas se estabelecem adequadamente, proporcionam a principal oportunidade para desenvolver a competência social e constituem uma das principais fontes de apoio emocional que os alunos encontram na Escola (Berndt e Perry,1990).

Em investigações realizadas concluiu-se que os problemas de rejeição pelos pares estão relacionados com maiores taxas de abandono e fracasso escolar, depressão e problemas de conduta violenta (Kupersmidt & Cole,

1990). Pelo contrário, aqueles adolescentes que são aceites pelos pares, ampliam as suas relações interpessoais e dispõem de maiores recursos de apoio, associam-se a um maior bem-estar e ajuste psicossocial (Van Aken & Asendorpf, 1997; Cava & Musitsu, 2000a; Cava & Musitsu 2000b) citado por Suelves (Suelves, 2007).

A verdade é que, nos dias de hoje, torna-se provavelmente cada vez mais importante a qualidade das relações que se estabelecem entre adultos e jovens: com tanta informação rápida, as redes sociais, a partilha virtual – deixando dúvidas sobre o que é real e o que é fictício, com o mundo tão imprevisível e por vezes perigoso –, a palavra dos familiares, dos professores e do grupo de amigos, é cada vez mais relevante, pela simples razão de que é única e insubstituível: jamais um jogo electrónico ou uma pesquisa na Internet substituirá a afetividade da narrativa do avô, a palavra afetuosa de um pai, o um conselho de um professor, ou uma amizade sã.

Entendemos que o séc. XXI será o da esfera privada, porque em termos de crise global vamos voltar-nos para quem está próximo nos afectos e para quem está disposto, de facto, a fazer alguma coisa por nós.

Pensamos que os professores na Escola não podem ignorar a evolução da sociedade neste sentido, devendo chamar a si mesmos o papel que lhes é devido por imposição de todas estas circunstâncias.

Escreve Daniel Pennac, in *Mágoas da Escola* (2009) que tudo se consegue numa interação muito viva com os alunos, redefinindo as suas posições desanimadas e co-construindo (professor e aluno em cooperação) um novo relacionamento com a Escola. Tal como Pennac, ele mesmo um menino de insucesso que triunfou, muitos dos alunos que hoje têm más avaliações poderão ter melhor futuro, se alguém for capaz de os escutar com atenção e partir do seu “insucesso” para a descoberta de novos caminhos, que passam sempre por aproveitar “qualquer coisa” que está dentro deles, incluindo-os no caminho do sucesso pessoal.

### 3.2 - Alunos “Difíceis”/Adolescentes em risco

Segundo Einsenstein e Souza (1993), *risco* é a probabilidade da ocorrência de algum evento indesejável. Os riscos não estão isolados ou independentes do evento social. Estão inter-relacionados a uma complexa rede de factores e interesses culturais, históricos, políticos, sócio-políticos e ambientais.

A partir da nossa experiência como docente ao longo destes anos temos vindo a observar que os adolescentes denominados de “risco” ou adolescentes “difíceis”, apresentam normalmente problemas familiares, baixa competência académica, baixa auto estima e revelam frequentemente problemas de conduta e relacionamento. Também é comum neste tipo de jovens a falta de interesse em relação ao futuro, poucas capacidades de esforço, pouco respeito pelos outros, baixa motivação para aprender coisas novas, tendência para evitar o fracasso, mais que a procura do êxito, possuindo também uma limitada capacidade crítica e auto-crítica. O seu interesse escolar é quase inexistente.

Um adolescente de risco caracteriza-se por viver num ambiente negativo, carecer de habilidades pessoais, sociais e não possuir valores necessários que o ajudem a converter-se num membro responsável da sociedade (Collingwood, 1997) citado por Suelves (2006).

Segundo Newcomb (1990), são 4 os grupos de factores por que os adolescentes se envolvem em condutas violentas, em consumos de drogas e álcool:

1. Razões sociais e recreativas, como fazendo parte de um grupo;
2. Razões relacionadas com o ambiente familiar e social;
3. Insuficiência de habilidades sociais, sentido de responsabilidade e autocontrole;
4. Falta de otimismo face ao futuro;

Dadas as características dos contextos familiares e sociais em que vivem estes jovens, não possuem muitas vezes modelos de referência para

conseguirem desenvolver competências pessoais fundamentais e comportamentos apropriados, tornando-se frequentemente os professores destes jovens os únicos adultos passíveis de conseguir intervir nesta problemática. Infelizmente, segundo Cauduro (2007) os reais problemas das crianças e dos adolescentes passam, na maioria das vezes, despercebidos à Escola e aos professores.

No entanto, segundo um estudo elaborado por Cauduro (2007), apesar deste contexto de risco em que muitas crianças e adolescentes vivem, mantêm expectativas e sonhos relativamente à própria vida, tais como: conseguir um bom trabalho no futuro; continuar os estudos; ter uma família melhor; ter uma boa situação económica; ter tranquilidade familiar e conseguir ser feliz.

Como prevenção ou diminuição de fatores de risco, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem com jovens com estas características, devemos preocuparmo-nos em promover o ensino de habilidades psicossociais, tais como o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, a melhoria da autoestima e da autoeficácia, isto é, devemos procurar o desenvolvimento positivo, através de programas de intervenção na nossa prática docente. No âmbito destes programas destacamos os que utilizam a atividade física e o desporto como instrumentos para desenvolver nos adolescentes comportamentos pro-sociais (Makenny e Dattilo, 2001), habilidades pessoais e sociais para evitar a violência (Hellison, Martinek e Cutforth, 1996) e a responsabilidade pessoal e social (Hellison, 2003).

Entendemos, por isso, que a Escola dos dias de hoje, se pretende estar verdadeiramente preocupada com o sucesso pessoal de cada aluno que acolhe, deve procurar fazer um exercício de introspeção, voltando-se para dentro de si mesma e refletir como deve utilizar de uma forma eficaz e competente os meios de que dispõe para conseguir efetivamente cumprir a sua função universal: educar para a vida. Acreditamos que as aulas curriculares de Educação Física (EF) e o Desporto Escolar (DE) são meios de atuação pedagógica de que a Escola dispõe e que podem dar um enorme contributo para a educação e formação de todos que a frequentam.

Este contributo será tanto mais eficaz quanto for capaz de se servir de instrumentos didático-metodológicos e de programas de intervenção adequados à realidade dos alunos a quem se destinam. Assim, o Desporto, pelas suas próprias características e pela forma como é abordado, pode assumir no contexto escolar um papel de primordial importância no desafio que é a educação de um jovem.



#### 4 - O DESPORTO

Para definirmos o conceito “Desporto”, adoptamos como referencial teórico algumas das ideias apresentadas por Garcia (2009) no texto “De um Desporto sem ideologias para um Desporto com ideias”, onde este autor faz uma abordagem ao conceito do Desporto através do Homem (ser único e irrepetível).

Citando Garcia (2009), “é difícil conseguirmos uma definição de desporto suficientemente abrangente (...). Há um mínimo denominador comum: o Homem. Seja no desporto de alto nível, naquele praticado nas ruas ou praças públicas, seja ainda quando observo pessoas com deficiências, idosos, crianças ou em todos aqueles ligados à natureza, o ser humano surge como uma constante (...). Ao tentar fundamentar o desporto no Homem estou a tentar cravar os seus esteios naquilo que há de mais consistente e duradouro e não em circunstâncias mutáveis.”

Sabendo das inúmeras circunstâncias onde o valor do ser humano, enquanto pessoa, é tantas vezes relegado para segundo plano, e tomando consciência das características das sociedades contemporâneas, onde se advoga uma vida ilustrada pelo instante, pelo consumismo, pela visão utilitária de tudo e de todos, entendemos o Desporto na sua essência, como um dos caminhos mais nobres para a humanização de uma sociedade, quando este serve ideais éticos centrados no respeito por cada um.

A desumanização da humanidade passa pelo esquecimento da ideia de Homem (Garcia,2009).

Defendemos a ideia de desporto como um caminho que deverá refletir o princípio: *as instituições ao serviço do homem e não o homem ao serviço das instituições.*

Como refere Garcia (2009),um desporto que concretize a ideia expressa em 1652 por J. Comenius quando apresentava para a Educação quatro palavras estruturantes: **todos; tudo; sempre e todas.**

Quem na educação? **Todos**

Para aprender o quê? **Tudo**

Quando? **Sempre**

De que forma? **Todas**

Todos, mas mesmo todos, são sujeitos do desporto.

O desporto nesta perspectiva, deverá ser entendido como a prática de exercício físico realizada pelo homem e para benefício do homem servindo-se do jogo (competição), e do não-jogo (recreação) onde a ética, a estratégia e a sorte coexistem.

#### **4.1 - O PAPEL DO DESPORTO NA ESCOLA INCLUSIVA**

O desporto é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento psicológico e social na infância e na adolescência (Gutiérrez&Vivó, 2003).

É comum a prática desportiva ser relacionada com aspectos positivos da vida das pessoas. É considerada no meio académico como um ambiente educacional para crianças e jovens, como “salvadora da pátria”, com a intenção de “tirar as crianças da rua”, de ensiná-las a respeitar regras, de aprender a dirigir a sua própria vida e procurar o sucesso (Parker & Hansen, 2009; Zocateli,2010).

Sabemos que a atividade corporal constitui um estímulo de desenvolvimento indispensável às crianças e aos jovens, revelando-se mais eficiente na forma de prática desportiva, na medida em que vai ao encontro do psiquismo dos jovens, apresentando uma ligação estreita com o desejo de sucesso, de afirmação, autorealização, bem-estar e alegria.

Concordando inteiramente com o psiquiatra Daniel Sampaio num artigo de opinião escrito a 22 de Fevereiro de 2011 no jornal “Público”, passamos a transcrever: “Sou um entusiasta do desporto infanto-juvenil e considero que se deveria investir a sério no desporto escolar, começando por valorizar o papel dos professores de educação física das nossas escolas, tantas vezes considerados responsáveis por uma disciplina de menor importância. Os jogos desportivos, coordenados por adultos, são essenciais para promover o sentido do outro, para fortalecer amizades, para a interiorização de regras e para o

domínio da frustração e aceitação da derrota, um conjunto de valores essenciais para o futuro”.

Corroborando esta opinião, podemos afirmar que são vários os aspetos da personalidade humana que se moldam e formam perante uma vida ativa sob o ponto de vista desportivo e físico.

Gruber (1984), nos seus variados estudos, encontrou evidências de uma repercussão positiva do exercício, nomeadamente a participação em atividades desportivas e o desenvolvimento do autoconceito.

A definição de autoconceito, segundo Escartí (2003), é entendida como uma autopercepção que é formada a partir das interpretações que as pessoas fazem de si próprias e das relações que estabelecem com os outros, tornando-se esta percepção extremamente útil para explicar o comportamento. Todos sabemos como é importante para qualquer adolescente sentir-se competente no âmbito desportivo, sentimento este que o vai ajudar a estabelecer uma identidade positiva.

Na vasta gama de atividades físicas e desportivas que os jovens podem vivenciar em contexto escolar, assumem crucial importância as modalidades e disciplinas desportivas do Desporto Escolar, como um “instrumento decisivo na promoção de um estilo de vida saudável (...) em que a competição desportiva seja um meio e não um fim em si mesmo” (Brito, 1994).

Assim, a socialização de crianças e jovens através do desporto é outro dos aspectos que importa referir. Escartí (2003) define socialização como “o processo mediante o qual os indivíduos aprendem os conhecimentos básicos, as atitudes, os valores e os comportamentos que lhes permitam adaptar-se à sociedade em que vivem”. Na cultura ocidental considera-se que o desporto assume um papel socializante na medida em que inculca nos jovens valores sociais desejáveis, como espírito de liderança, cooperação, respeito pelas regras, espírito desportivo, autocontrolo, satisfação pessoal e respeito pelo adversário. Para a opinião pública em geral, as atividades físicas potenciam o desenvolvimento de qualidades socialmente aceitáveis e assertivas. A atividade lúdica, os jogos organizados e os desportos oferecem um ambiente favorável à aquisição de atitudes, valores e comportamentos individuais e

colectivos que se consideram positivos do ponto de vista cultural, estendendo-se a outros âmbitos do comportamento humano.

Todos sabemos como o jogo organizado pode ser um instrumento socializador para as crianças, pois este leva ao desenvolvimento cognitivo e moral na medida em que através dele os jovens assumem papéis diferentes, tomando consciência de si próprios, fazendo parte de um colectivo.

Sabemos também que a aceitação entre pares é outro aspecto importante para qualquer adolescente. Aqui também o desporto assume um papel fundamental na medida em que é um meio privilegiado para ensinar os jovens a viver numa atmosfera de equipa, promovendo amizades, desenvolvendo competências sociais e relacionamento entre iguais. É sabido que o grupo de pares entre os adolescentes são especialmente influentes, tornando-se a atividade desportiva um meio privilegiado de formação de jovens através do reconhecimento do sucesso desportivo, do companheirismo, do apoio mútuo e estima pessoal, ingredientes fundamentais para um desenvolvimento social sadio. Assim, a Educação Física, enquanto disciplina curricular, deve usar como estratégia de intervenção para elevar o *status* social de alguns alunos e o desenvolvimento das suas habilidades motoras. Alguns estudos demonstraram que ter amigos no seio do desporto praticado e estar integrado com os companheiros influi no bem-estar e nas emoções positivas dos adolescentes e no seu interesse pela prática desportiva, levando-o a viver uma vida saudável. (Escartí et al,2005).

Côrte-Real et al. (2008) ratifica a importância da prática desportiva afirmando que a atividade física se constitui, indubitavelmente, como uma das componentes com mais peso na definição do conceito de estilo de vida saudável, existindo uma convicção cada vez mais forte das vantagens físicas, psicológicas e sociais aliadas à prática desportiva, em todas as idades, quer por parte da população em geral, quer ao nível da comunidade científica.

Field, Diego e Sanders (2002) afirmam que os estudantes com maiores índices de exercício apresentam melhores relações com os seus pais (qualidade das relações, maior intimidade, frequência de manifestações afetivas e apoio familiar), menor tendência para a depressão, emprego de

maior quantidade de tempo em atividades desportivas, menor uso de drogas e melhor rendimento académico que os estudantes com menor índice de exercício.

Outra variável importante para compreender a motivação das crianças e jovens para a prática desportiva é a diversão. Carroll&Loudimis (2001) salientaram as relações positivas entre a competência percebida por parte das crianças e jovens e a sua diversão na prática desportiva. As crianças que demonstraram altos níveis de competência percebida, também participaram em mais atividades físicas fora da Escola, comparativamente com quem se considerava menos competente.

Quando falamos em Educação na Escola devemos referir a questão dos valores morais vividos no contexto desportivo. Todos sabemos que o desporto é uma ferramenta apropriada para ensinar todas as pessoas, sobretudo as crianças e jovens, virtudes e qualidades positivas como a justiça, a lealdade, a capacidade de superação, a convivência, o trabalho de equipa, sentido de responsabilidade (Gutierrez,2003).

É no somatório de todas estas características, que a Educação Física (palco do desporto na escola) assume um papel primordial, quando promove a educação integral do ser humano, nas diferentes dimensões ecológica, física, moral e na saúde. Assim, a educação através da atividade física e do desporto deve assumir características de intencionalidade, sistematização e rigor, para conseguir alcançar importantes objectivos, tais como: o autoconhecimento; potenciação do diálogo como a melhor forma de resolução de conflitos; desenvolvimento da autonomia pessoal; aproveitamento do fracasso como elemento educativo; promoção do respeito e aceitação das diferenças individuais; desenvolvimento do sentido de responsabilidade pessoal e social. Como? Aproveitando as situações de jogo e de não-jogo, no treino, na aula e na competição, para trabalhar as habilidades sociais encaminhadas no sentido de uma socialização responsável, saudável e respeitadora.

Assim, parece estar nas mãos dos professores de educação física uma grande parte da resposta para que o desporto e a atividade física assumam verdadeiramente uma função educativa.

## 4.2 - Papel do Professor de Educação Física na Inclusão

Por tudo o que já foi exposto, pensamos que a disciplina curricular de Educação Física e o Desporto Escolar, sendo os meios pelos quais o professor de educação física ganha expressão na Escola, não pode e não deve ficar indiferente face ao desafio da inclusão.

O insucesso escolar, o abandono precoce da Escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, os problemas sociais, económicos e familiares dos alunos levam muitas vezes a escola a excluir (ou a não saber como incluir) quem a procura, sendo ela própria, frequentemente, um instrumento de seleção e de marginalização.

Segundo Rodrigues (2004), criaram-se aparentemente dois tipos de alunos nas escolas: os alunos com necessidades educativas “normais” (os que acompanham normalmente os currículos) e os alunos com necessidades educativas “especiais”. Este segundo tipo de alunos, com uma deficiência identificada, tem direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar. Pelo contrário, os alunos sem qualquer deficiência identificada (mesmo que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, constrangimentos afectivos graves) não encontram apoio, permanecendo esquecidos, muitas vezes marginalizados, sendo votados ao insucesso escolar, autoexcluindo-se de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de alunos não se identifica com nenhum dos dois mundos referidos. É também com estes que nos preocupamos!

É-nos pois colocado o desafio de que a Escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso.

Estes 21 anos de trabalho no ensino levam-nos a acreditar firmemente que ouvindo, conversando, conhecendo, indo ao encontro dos alunos “difíceis”, que não querem (ou não conseguem) aprender, e usando como meio de comunicação o desporto, conseguimos dar um sentido mais positivo à vida escolar de cada adolescente.

Partilhando desta convicção, Rodrigues (2004) afirma que a EF deve constituir-se como um meio privilegiado a que a Escola se torne mais inclusiva devido a vários aspectos. Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas na medida em que as aulas como sabemos, detêm características muito próprias, mais livres e participadas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas, por não estar condicionado pela imposição de exames no final do ano. Esta liberdade de ação por parte do professor é bem aceite pelos alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade de abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames do programa e pela obrigatoriedade da realização de exames. Assim, a EF torna-se aparentemente uma área curricular mais facilmente inclusiva.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem perante os alunos atitudes mais positivas que os restantes professores, talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina (Rodrigues, 2004).

Em conversas frequentes que estabelecemos na sala de professores com colegas, e até mesmo em reuniões de conselhos de turma, verificamos que nós, professores de Educação Física, somos conotados como profissionais que apresentam atitudes favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantamos menos problemas e com maior facilidade encontramos soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo por isso frequentemente solicitados a participar em projetos de inovação na Escola (Rodrigues, 2004). Este facto pode ser ilustrado com a presença constante da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais.

Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada aluno, sabemos por experiência própria que a disciplina de EF e o DE são

capazes de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados dos alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Como já foi referido anteriormente, a par da EF, a Escola tem também como sua aliada na tarefa de educar, o DE, que segundo o programa para 2009/2013 elaborado pelo Ministério da Educação através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Programa DE, 2009) é definido como um instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar.

Uma das preocupações pedagógicas e educativas da Escola, segundo Bento (1997), é a de criar condições favoráveis à estimulação permanente e generalizada de ocupação dos tempos livres dos alunos, sendo entre outras, as atividades do DE marcadas por grande alternância e variedade de ofertas para lançar os alicerces de uma prática ativa e duradoura do Desporto.

Pretende-se um DE em modelo aberto, democrático e participado, como forma de promoção da aquisição de hábitos de vida saudável e numa perspectiva de atividade não-curricular e obrigatória, dentro do conceito Escola-a-tempo-inteiro. No documento programático do desporto escolar salienta-se como uma das missões desta valência escolar a inclusão, garantindo a individualidade de cada um, ajudando a alcançar o sucesso escolar.

Na opinião de Mota (2003), as finalidades a que o desporto escolar se propõe situam-se globalmente na satisfação do direito de todos os alunos e não apenas os mais dotados, a terem acesso ao desporto e no reforço da motivação para a prática desportiva com vista à aquisição de um estilo de vida ativa e saudável. Para muitos alunos é a única possibilidade que têm de praticar desporto de uma forma organizada e com carácter formal.

É através do desporto escolar que muitos adolescentes têm a oportunidade de conhecer novas escolas, novos alunos, novos ambientes, novas maneiras de ser, agir e pensar; quando confrontados com novas realidades adquirem progressivamente um equilíbrio, aprendendo a viver e a conviver, a conhecer e a respeitar, a treinar e a competir, a pretexto de uma

atividade que lhes é natural e de pleno agrado – atividade físico-desportiva (Santos, 2009).

Acreditamos pois que o desporto escolar é um meio muito importante e relevante na formação desportiva, pois segundo Marques (2011) além de ser um campo que permite e potencia o desenvolvimento social, relacional e pessoal, dotando os alunos de competências a estes níveis, na participação do desporto escolar os alunos encontram um espaço que dá resposta às suas motivações e expectativas no sentido de criar cidadãos civicamente mais competentes.

Tal como sugere Bento (1998), o DE é um factor que contribui para se ver a Escola como uma oficina de humanidade e humanização de humanos (...)de aperfeiçoamento e aprofundamento da cidadania (...) e local onde podem e devem ser oferecidas experiências e competências de todas as parcelas da paisagem desportiva.

Pelos argumentos expostos, e sendo a Escola o centro do desenvolvimento da prática desportiva e o desporto escolar uma atividade abrangente a todos os alunos, sem qualquer tipo de exclusão ou segregação, compete aos estabelecimentos de ensino fomentá-lo como um espaço alargado de interdisciplinaridade, um instrumento de progresso e de futuro (Santos,2009).

Na pesquisa bibliográfica que realizamos, constatamos que a filosofia subjacente ao desporto escolar adaptado está frequentemente associada à pessoa com deficiência física ou mental. Queremos ir mais além.

Queremos que o DE e a aula de EF sejam capazes de se adaptar e acolher os “alunos difíceis”, ajudando-os a reencontrarem-se e a sentirem-se incluídos.

Será que o Desporto não se poderá tornar numa “luz ao fundo do túnel” para muitos alunos?

Colocamos o difícil desafio ao grupo de educação física de tornar o projeto do DE num espaço aberto a todos, onde os alunos “difíceis” sejam chamados a participar e sintam nas atividades desportivas escolares, oportunidades para uma efetiva inclusão.

Há pois um caminho longo a percorrer por parte de todos nós, professores de EF, para que através das aulas de EF e do DE se vivam efectivamente os ideais de uma Escola inclusiva.

Segundo (Rodrigues, 2006) é necessário e oportuno fazer-se um levantamento rigoroso de como é que a disciplina de Educação Física está apetrechada para participar no esforço de construção de uma Escola inclusiva. Segundo este autor, o levantamento tem de incluir dois aspectos fundamentais: o campo da formação dos professores e o campo do apoio educativo e metodológico aos profissionais desta área.

Acreditamos que com uma formação adequada destes profissionais a disciplina curricular de EF e o DE podem, com rigor e investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva, e podem ao mesmo tempo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e melhoria da qualidade pedagógica na Escola.

Foi com esta necessidade de aposta numa melhoria de atuação pedagógica que quisemos conhecer os programas de responsabilidade pessoal e social destinados à promoção de valores em contextos de atividade física e desportiva.

## 5 - Programa de Responsabilidade Pessoal e Social

Como já referimos anteriormente, há evidências de que o desporto pode ensinar habilidades importantes para a vida se forem seguidas estratégias específicas por parte de professores de Educação Física comprometidos e interessados com o desenvolvimento psicológico, a socialização, a educação de valores e o desenvolvimento moral dos seus alunos (Pascual&Gutiérrez (2005).

Acreditamos, pois, que o que torna uma atividade desportiva eminentemente educativa é a forma como ela é vivida pelos alunos, assim como o modo como os professores organizam as atividades, metodologias e estratégias que empregam.

Segundo Escartí (2003), uma atividade desportiva pode tornar-se uma experiência positiva para as crianças e jovens ou uma fonte de conflito e frustração. Partindo deste pressuposto, foram ao longo das últimas décadas desenvolvendo-se e aplicando-se vários modelos de intervenção pedagógica que utilizam o desporto como meio educativo, quer em contexto de aula de Educação Física ou de Desporto Escolar, quer como atividade extracurricular (tempos livres, acampamentos e estágios desportivos).

Exemplos de alguns destes programas são: *Sport for Peace (Ennis et al, 1999)*; *Sports United to Promote Education and Recreation (Danish&Nellen, 1997)*; *Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 2003)*.

No entanto, infelizmente, encontramos somente duas referências à implementação de programas de intervenção desta natureza realizadas em escolas portuguesas. Entendemos assim, aprofundar neste nosso estudo o trabalho realizado por Regueiras (2006), por ter sido o primeiro realizado em Portugal nesta temática e por continuar a ser desenvolvido em diferentes projetos. Regueiras (2006) desenvolveu um trabalho de investigação com jovens em situação de risco, denominado "*Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco, através do Desporto: será possível?*" Neste estudo, Regueiras centra-se no modelo de intervenção

pedagógica da autoria de Don Hellison, denominado "*Taking Personal and Social Responsibility*", do qual nos ocuparemos seguidamente.

Segundo Regueiras(2006), Hellison convenceu-se de que só ajudando os seus estudantes a responsabilizarem-se pelo seu próprio desenvolvimento e a interessarem-se pelo bem-estar dos outros, isso os prepararia para enfrentar os problemas que se lhes colocavam no dia-a-dia.

Regueiras conclui no seu trabalho de investigação que o modelo TPRS apresenta uma eficácia considerável na promoção e desenvolvimento de competências em vários domínios – no domínio das atitudes em relação à Escola, nomeadamente do gosto pela vida escolar e da satisfação com o ambiente de relação que esta envolve; no domínio das relações interpessoais com toda a exigência que a responsabilidade social de cada um (em relação ao outro) envolve. A autora inclui neste domínio toda a experiência vivida pelos alunos em matéria de respeito, compreensão, liderança e no domínio da responsabilidade pessoal em relação à aprendizagem própria, isto é, no esforço e perseverança que cada um coloca no trabalho individual.

A autora defende ainda que a ideia fundamental de Don Hellison ao desenvolver este programa (TPRS) é a de contribuir para a formação do carácter e ajudar os jovens que já tinham a experiência de viver em condições sociais muito problemáticas a responsabilizarem-se pelo seu próprio futuro.

Independentemente da forma escolhida para trabalhar com as crianças e jovens, o TPRS apresentou-se como uma metodologia de intervenção muito válida, que cedo se espalhou e que serviu de base a inúmeros trabalhos.

Segundo Regueiras (2006),o TPRS foi utilizado em aulas de Educação Física (Hellison, 1995), em atividades de complemento curricular (Hellison & Wright, 2003), em programas de apoio a crianças negligenciadas (Martinek, Schilling&Johnson, 2001), em programas de campos de férias (Watson, Newton&Kim, 2003) e em vários trabalhos com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Wright, White &Gaebler-Spira, 2004).

O objectivo central do programa de responsabilidade pessoal e social é fazer dos estudantes indivíduos eficientes no seu meio social sendo

responsáveis por si mesmos e pelos outros, ensinando-lhes estratégias que permitam exercer o controlo sobre as suas próprias vidas.

Este programa de responsabilidade pessoal e social (PRPS) de Don Hellison (1995) associa os valores de bem-estar e desenvolvimento pessoal ao esforço e autonomia. Os valores relacionados com o desenvolvimento e integração social, também presentes na filosofia deste tipo de intervenção, materializam-se no respeito pelos sentimentos e direitos dos outros e na capacidade para escutar, colocando-se no lugar do outro. Quando os jovens são capazes de entender e comportar-se de acordo com estes valores, pode dizer-se que alcançaram o que o programa denomina: Responsabilidade Pessoal e Social.

Este programa de intervenção estrutura-se de forma escalonada, em cinco níveis de responsabilidade, adotando uma estrutura piramidal e progressiva.

Assim, os alunos aprendem a desenvolver a sua responsabilidade pessoal e social de modo gradual, a partir de metas concretas e específicas. Deste modo, para aprender os comportamentos relacionados com os valores do programa e interiorizar a filosofia do mesmo, vão aprendendo por níveis (patamares específicos) de comportamentos e atitudes que os ajudarão a converter-se em pessoas responsáveis.

Cada um destes níveis define comportamentos, atitudes e valores no âmbito da responsabilidade pessoal e social. Os níveis são vivenciados pelos alunos de uma forma gradual de um modo progressivo e cumulativo. Desta forma os estudantes conseguem interiorizar facilmente as metas que devem alcançar em cada sessão de aplicação do programa e é-lhes por isso mais fácil autoavaliar os êxitos alcançados em cada sessão.

Uma das vantagens que apresenta o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social é a sua simplicidade e sensibilidade. Estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem centrado na consciencialização da responsabilidade por níveis, tem demonstrado ser uma ferramenta muito eficaz para os professores e uma estratégia de aprendizagem muito útil para os alunos (Pascual&Gutiérrez,2005).

Assim, o desafio deste Programa é apresentar aos alunos os cinco níveis de responsabilidade como uma série de metas que, uma vez alcançadas, lhes vão permitir tornarem-se pessoas mais responsáveis e por isso socialmente mais assertivas e competentes. Deste modo, o Programa começa no nível 1 e vai progressivamente introduzindo os participantes nos níveis subsequentes.

Apresentamos de seguida, muito sumariamente, os cinco níveis a percorrer pelos alunos durante a aplicação do programa PRPS:

### **Nível 1 – Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros**

Este nível tem como objectivo criar na aula uma atmosfera física e psicologicamente segura onde os alunos não se encontram intimidados ou ameaçados por nada, onde cada um se pode manifestar livremente sem medo de ser menosprezado ou gozado. Uma aula onde todos possam expressar as suas emoções e desenvolver todas as suas capacidades. Para que isto seja possível, os estudantes têm que aprender a controlar os seus impulsos, devem saber que todos os participantes do programa têm direito a sentir-se bem e compreender o que pode magoar ou ferir os outros, que basicamente é também o que os magoa e fere.

### **Nível 2 – Participação/Envolvimento**

Neste nível procura-se fomentar nos jovens dois aspectos essenciais no desenvolvimento da sua personalidade: a participação e o esforço. O nível da participação centra-se fundamentalmente no caminho que cada um tem de percorrer: mais do que a valorização da chegada, valoriza o desafio mais do que o trabalho fácil.

Assim, nesta segunda etapa do programa é importante deixar claro nos alunos que devem valorizar o esforço e o empenho que colocam em cada tarefa ou desafio, pois a meta a alcançar neste nível é querer aprender sempre algo de novo e melhorar os próprios desempenhos, independentemente dos

resultados alcançados, seja num cenário de competição ou noutra contexto qualquer. Neste nível, os alunos acabam por perceber que o esforço pessoal que colocam em cada tarefa é fundamental para que consigam progredir e são levados a entender que os fracassos fazem parte do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Pelo exposto, percebemos que este Programa está mais orientado para a forma como os jovens vivenciam a tarefa ou desafio do que propriamente para a competição ou resultado alcançado.

### **Nível 3 – Autonomia:**

Neste nível pretende-se que os alunos se tornem autónomos ensinando-os a serem independentes nas aprendizagens e a serem capazes de assumir as suas responsabilidades no alcance das metas propostas. A autonomia, neste contexto, refere-se à autoregulação e conduta, respeitando regras que são pensadas em conjunto com o aluno. Assim, neste nível, a consciencialização do tipo de atitudes certas a adotar e a noção de compromisso por parte dos alunos é fundamental.

Concretiza-se em comportamentos como: planificar a sua própria aprendizagem; colocar metas a curto e longo prazo; avaliar resultados; planificar o futuro. Segundo Pascual (1999), a técnica de estabelecimento de metas tem demonstrado ser um processo motivacional muito importante sobretudo se os professores estão atentos a pressupostos fundamentais tais como a certificação de que os alunos entendem o que é uma meta, e se é significativa para eles, apelando à sua responsabilidade. Outro pressuposto importante é que as metas devem estar relacionadas com o nível de responsabilidade dos alunos, devendo ser concretas e quantificáveis, isto é susceptíveis de serem de serem medidas para que se possam avaliar progressos e mudanças.

Sabemos que aos estudantes a quem são transmitidos e negociados os objetivos (metas) a alcançar apresentam uma tendência para cumprir as

instruções, recordando a informação e dedicando mais esforço e persistência na tarefa até que alcancem o que se propuseram (Pascual,Gutiérrez,2005).

Assim, neste nível as atividades do programa devem fomentar nos estudantes comportamentos que favoreçam a mudança de atitudes e a tomada de decisões.

#### **Nível 4 – Ajuda**

Ao trabalhar-se neste nível os jovens estudantes já deverão ter adquirido (trabalho iniciado no nível1) a capacidade de se colocar no lugar do outro, respeitando-o, e de compreender e aceitar as diferenças, sentimentos e necessidades dos seus pares. Neste nível, trata-se de evitar comportamentos egocêntricos, mas valorizar os comportamentos e atitudes solidárias. Assim, com o nível 4 procura-se educar os jovens no sentido de adquirirem um compromisso moral, entendendo a moralidade como a capacidade de proporcionar ao outro um sentimento de bem-estar. As experiências sócio-afetivas, a aquisição de destrezas sociais e o desenvolvimento de consciência moral solicitada neste nível do programa permitem aos jovens aprender e adotar um papel de compaixão e aceitação do outro. Pascual e Gutiérrez (2005) acreditam que neste programa o favorecimento de um desenvolvimento moral promove uma melhor preparação para a vida.

#### **Nível 5 – Fora do ginásio**

Neste nível pretende-se que os jovens apliquem noutros contextos das suas vidas o que aprenderem ao longo dos quatro níveis do Programa, como por exemplo, noutras aulas, no recreio, no clube, no bairro ou em casa. Esta dinâmica que se pretende denomina-se *transferência*, que consiste na aplicação do que se aprendeu noutros contextos.

Bandura (1986) defende que os resultados de um determinado comportamento são capazes de mudar a conduta humana, basicamente através da influência mediadora do pensamento. Isto quer dizer que, se o

jovem consegue comportar-se de acordo com o estabelecido neste Programa, é-lhe proporcionado um conjunto de gratificações intrínsecas e extrínsecas, como, por exemplo, os pais revelarem satisfação com as suas atitudes, ou que o mesmo se sinta satisfeito por realizar algo bem feito, o que se traduzirá num maior probabilidade deste jovem integrar esse comportamento no seu quotidiano.

A metodologia empregada neste Programa, com pontos de referência concretos (5 níveis), é um meio excelente para se discutir com os alunos o que se pretende deles concretamente, isto é, quais as metas de responsabilidade que se pretende atingir ao longo do Programa.

Acreditando que a inclusão é um dos princípios fundamentais para a transformação humanizadora da sociedade do terceiro milénio, e tendo como linha estrutural do nosso pensamento a consciencialização da necessidade de construção de uma Escola verdadeiramente *inclusiva*, onde a essência do desporto, materializado nas aulas curriculares de EF e em atividades desportivas não-curriculares, como o DE, se torne efetivamente um meio eficaz de desenvolvimento positivo dos jovens, especialmente dos que necessitam mais da nossa atenção, quisemos neste estudo, e como primeiro passo, conhecer os níveis de prática desportiva dos alunos do 2º ciclo que frequentam a Escola Básica de Baguim. Foi também objetivo deste estudo conhecer os níveis de responsabilidade pessoal e social destes jovens, bem como perceber a associação existente entre a prática desportiva e os níveis de RPS apresentados por este grupo de alunos.

Consideramos assim este estudo como um primeiro olhar que nos poderá permitir, depois, avançar com um projeto de intervenção junto destes alunos. Para além disso, porque sabemos o quanto é difícil avaliar qualquer programa de intervenção, foi também nossa intenção verificar se o questionário que utilizamos servia os objetivos que pretendíamos atingir.



### III – Metodologia

#### 1 - Caracterização da amostra

A nossa amostra era constituída por alunos do 5º e do 6º ano de escolaridade de uma Escola Básica com 2º e 3º ciclo situada no Grande Porto. Foram inquiridos 225 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (média=11,06 anos) sendo 48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino.

Na análise dos dados dividimos a amostra em quatro grupos etários, conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Escalões etários

Escalão Etário	n	%
10 ANOS	64	28,4
11 ANOS	104	46,2
12 ANOS	43	19,1
13 -15 ANOS	14	6,2
Total	225	100

#### 2 – Instrumentos e variáveis analisadas

Foi usado o questionário de avaliação de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social (Li, Wright, Rukavina & Pickering, 2008), composto por 14 itens:

- 1.Eu respeito os outros.
- 2.Eu respeito o(s) meu(s) professores.
- 3.Eu ajudo os outros.
- 4.Eu encorajo os outros.
- 5.Eu sou amável para com os outros.
- 6.Eu controlo-me quando me zango.
- 7.Eu sou prestável (útil) para os outros.

8. Eu participo em todas as atividades.
9. Eu esforço-me muito.
10. Eu estabeleço metas (objetivos) para mim mesmo.
11. Eu esforço-me muito mesmo que não goste da atividade.
12. Eu quero melhorar.
13. Eu esforço-me bem.
14. Eu não estabeleço metas (objetivos).

As respostas possíveis constantes do questionário eram de “discordo totalmente” (1) até “concordo totalmente” (6).

O questionário de avaliação de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social é analisado segundo dois fatores: a responsabilidade pessoal e a responsabilidade social, tendo cada fator a correspondência com sete itens. Os primeiros sete itens são respeitantes à Responsabilidade Social; subdividimos ainda este fator em 2 níveis – “respeito”, que é o 1º nível do PRPS (1º, 2º e 6º item) e “ajuda”, que é o 4º nível do PRPS.

Do 8º ao 14º item consideramos o fator Responsabilidade Pessoal, que também subdividimos em dois outros níveis – “esforço”, que é o 2º nível do PRPS (8º, 9º, 11º e 13º item) e “autonomia” (10º, 12º e 14º item), que corresponde ao 3º nível do PRPS.

Foram ainda consideradas as seguintes variáveis:

Sexo – Idade (4 grupos: 10, 11, 12, 13-15 anos) – Frequência da Prática Desportiva (4 grupos: até 1x semana, 2/3x semana, 4/5x semana e 6/7x semana).

### **3 – Procedimentos**

#### **3.1 - Recolha de dados**

Após autorização do Conselho Pedagógico da Escola, foi realizada uma sessão de esclarecimento com todos os Diretores de turma do 2º ciclo no

sentido de contextualizar a aplicação deste questionário e a uniformização de atuação na aplicação do mesmo em contexto de aula de Formação Cívica.

Antes de cada aplicação dos questionários, foi explicado aos alunos que a participação era voluntária, que as respostas eram anónimas e que caso tivessem dúvidas deviam perguntar. De uma maneira geral, a recolha de dados correu muito bem, com o protocolo acordado a ser respeitado em todos os momentos.

### **3.2 - Análise estatística**

As análises estatísticas foram efectuadas com recurso ao programa estatístico S.P.S.S. (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows, versão 18.0.

A análise descritiva foi efectuada a partir das medidas descritivas básicas: média, desvio padrão, mínimo e máximo.

Para as comparações entre as variáveis utilizámos o teste do qui-quadrado (estudo da distribuição em variáveis nominais) e aplicou-se ainda o teste t para medidas independentes e quando as variáveis apresentavam mais do que duas categorias utilizou-se a análise de variância (ANOVA).

O nível de significância em todos os testes estatísticos foi fixado em  $p \leq 0,05$ .



## IV - Apresentação dos resultados

### Prática Desportiva

Olhando para o Quadro 2, podemos observar que preferencialmente os jovens desta amostra praticavam desporto duas a três vezes por semana (40%), havendo 36 alunos (16%) que referiram praticar apenas uma ou menos vezes por semana..

Quadro 2 – Nível de Prática Desportiva

Prática Desportiva - frequência	n	%
ATÉ 1X SEMANA	36	15,9
2/3 X SEMANA	91	40,3
4/5 X SEMANA	55	24,3
6/7 X SEMANA	44	19,5
Total	226	100

Quando analisamos as diferenças dos níveis de prática desportiva nos dois sexos (Quadro 3), verificamos que as raparigas praticavam com menor regularidade desporto do que os rapazes, no entanto as diferenças não eram estatisticamente significativas ( $\chi^2_{(3)} = 6,496$ ;  $p = 0,090$ ).

Quadro 3 – Nível de Prática Desportiva por sexo

Prática Desportiva – frequência		Sexo	
		masculino	feminino
ATÉ 1X SEMANA	n	13	23
	%	12,0%	19,5%
2/3 X SEMANA	n	39	52
	%	36,1%	44,1%
4/5 X SEMANA	n	33	22
	%	30,6%	18,6%
6/7 X SEMANA	n	23	21
	%	21,3%	17,8%
Total	n	108	118

O Quadro 4 mostra-nos a relação da frequência semanal da prática desportiva e o escalão etário, verificando-se os maiores valores percentuais nos alunos com 10,11 e 12 anos, quando referem que praticam desporto duas a três vezes por semana. As diferenças encontradas entre escalões não eram estatisticamente significativas ( $\chi^2_{(9)} = 14,438$ ;  $p = 0,108$ ).

Quadro 4 – Nível de Prática Desportiva por escalão etário

Prática Desportiva – frequência		ESCALÃO			
		10 anos	11 anos	12 anos	13-15 anos
ATÉ 1X SEMANA	n	12	18	3	3
	%	18,8%	17,3%	7,0%	21,4%
2/3 X SEMANA	n	30	35	21	4
	%	46,9%	33,7%	48,8%	28,6%
4/5 X SEMANA	n	10	34	9	2
	%	15,6%	32,7%	20,9%	14,3%
6/7 X SEMANA	n	12	17	10	5
	%	18,8%	16,3%	23,3%	35,7%
Total	n	64	104	43	14

### Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social

Quando analisámos os níveis de responsabilidade pessoal e social na amostra global, encontrámos em todos os fatores estudados valores médios entre os 4,6 e os 5,0 numa escala cujo valor máximo era 6 (ver Quadro 5).

Quadro 5-Níveis de responsabilidade pessoal e social

	Resp.Social	Resp.Pessoal	Respeito	Ajuda	Participação	Autonomia
n	225	225	225	225	225	225
Média	4,76	4,81	4,90	4,66	4,65	5,03
desvio padrão	,86047	,78431	,90599	,99245	,94289	,86757
Mínimo	1,71	2,14	1,67	1,00	1,50	2,33
Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

Quando analisamos os níveis de responsabilidade pessoal e social em cada um dos sexos (ver Quadro 6) verificamos que em todos os itens as raparigas apresentaram valores médios mais elevados que os rapazes. As diferenças encontradas em todos os itens eram estatisticamente significativas.

Quadro 6-Níveis de responsabilidade pessoal e social por sexo

	SEXO	n	média	T Test
Resp.Social	masculino	108	4,44	t = 5,509
	feminino	117	5,06	p < 0,001
Resp.Pessoal	masculino	108	4,62	t = 3,389
	feminino	117	4,99	p = 0,001
Respeito	masculino	108	4,61	t = 4,757
	feminino	117	5,17	p < 0,001
Ajuda	masculino	108	4,32	t = 4,937
	feminino	117	4,97	p < 0,001
Participação	masculino	108	4,42	t = 3,319
	feminino	117	4,85	p = 0,001
Autonomia	masculino	108	4,88	t = 2,366
	feminino	117	5,17	p = 0,019

Na análise que efetuamos para verificar os níveis de responsabilidade pessoal e social em cada escalão etário (ver Quadro 7) encontramos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de responsabilidade pessoal e nos itens correspondentes à participação e à autonomia, com os mais novos a apresentarem valores médios mais elevados. Por outro lado, nos níveis de responsabilidade social não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 7-Níveis de responsabilidade pessoal e social por escalão etário

		n	média	ANOVA
Resp.Social	10 ANOS	64	4,75	F = 1,944 p = 0,146
	11 ANOS	104	4,87	
	12 ANOS	43	4,61	
	13-15 ANOS	14	4,53	
Resp.Pessoal	10 ANOS	64	4,94	F = 7,543 p = 0,001
	11 ANOS	104	4,91	
	12 ANOS	43	4,53	
	13-15 ANOS	14	4,28	
Respeito	10 ANOS	64	4,94	F = 1,867 p = 0,157
	11 ANOS	104	4,99	
	12 ANOS	43	4,74	
	13-15 ANOS	14	4,62	
Ajuda	10 ANOS	64	4,61	F = 1,591 p = 0,206
	11 ANOS	104	4,78	
	12 ANOS	43	4,51	
	13-15 ANOS	14	4,45	
Participação	10 ANOS	64	4,80	F = 6,584 p = 0,002
	11 ANOS	104	4,76	
	12 ANOS	43	4,35	
	13-15 ANOS	14	4,02	
Autonomia	10 ANOS	64	5,13	F = 4,252 p = 0,015
	11 ANOS	104	5,13	
	12 ANOS	43	4,78	
	13-15 ANOS	14	4,64	

Na análise que efetuamos para verificar a associação existente entre os níveis de responsabilidade pessoal e social e a regularidade com que os jovens praticavam desporto (ver Quadro 8), constatamos que havia diferenças estatisticamente significativas na responsabilidade social, com os alunos que praticavam desporto com menor regularidade a apresentarem valores médios mais elevados do que os que praticavam com mais regularidade, sendo os que praticavam 6/7 vezes por semana os que apresentaram valores médios mais baixos. Pelo contrário, nos níveis de responsabilidade pessoal não encontramos diferenças entre os grupos relativamente à prática desportiva.

Em relação aos outros itens analisados, encontramos também diferenças significativas no Respeito com os jovens que praticavam menos desporto a apresentarem valores médios mais elevados; na Ajuda, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas ( $p = 0,060$ ), a tendência anteriormente referida era a mesma. Por outro lado, na participação e na autonomia as diferenças não eram significativas.

Quadro nº8-Níveis de responsabilidade pessoal e social e prática desportiva

PRPS	PD	n	média	ANOVA
Resp.Social	ATÉ 1 x semana	36	4,97	F = 4,042 p = 0,008
	2/3 x semana	90	4,92	
	4/5 x semana	55	4,59	
	6/7 x semana	44	4,47	
Resp.Pessoal	ATÉ 1 x semana	36	4,65	F = 0,728 p = 0,536
	2/3 x semana	90	4,90	
	4/5 x semana	55	4,80	
	6/7 x semana	44	4,77	
Respeito	ATÉ 1 x semana	36	5,18	F = 4,934 p = 0,002
	2/3 x semana	90	5,08	
	4/5 x semana	55	4,64	
	6/7 x semana	44	4,66	
Ajuda	ATÉ 1 x semana	36	4,81	F = 2,508 p = 0,060
	2/3 x semana	90	4,81	
	4/5 x semana	55	4,56	
	6/7 x semana	44	4,33	
Participação	ATÉ 1 x semana	36	4,55	F = 0,460 p = 0,710
	2/3 x semana	90	4,74	
	4/5 x semana	55	4,64	
	6/7 x semana	44	4,54	
Autonomia	ATÉ 1 x semana	36	4,80	F = 1,060 p = 0,367
	2/3 x semana	90	5,11	
	4/5 x semana	55	5,01	
	6/7 x semana	44	5,08	



## V - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

### Prática Desportiva

Relativamente ao número total de alunos inquiridos, constatamos que uma grande percentagem (84,1%) praticava desporto com regularidade (duas a 7 vezes por semana). Assim, parece estarmos perante um conjunto de alunos que podemos considerar ativos do ponto de vista desportivo.

Este dado permite-nos constatar que este grupo de alunos “cumpre” as orientações e recomendações de prática de atividade física para esta idade (“os adolescentes devem ser fisicamente ativos todos os dias, ou na maioria dos dias, como parte do seu estilo de vida”, Sallis & Patrick, 1994).

Ainda em relação ao primeiro objetivo definido para o nosso trabalho – identificar níveis de prática desportiva, verificando as diferenças em função do sexo e da idade, constatamos que os rapazes revelaram realizar com maior frequência semanal prática desportiva que as raparigas (52% dos rapazes e 36% das raparigas praticavam 4 ou mais vezes por semana) mas esta diferença não era estatisticamente significativa; por outro lado, os alunos mais velhos mostraram ser mais ativos do que os mais novos.

Relativamente à primeira constatação, os resultados encontrados vão de encontro a um estudo desenvolvido por Matos e col (2003) onde se verificava que os rapazes eram mais ativos desportivamente que as raparigas. A mesma tendência foi verificada por Balaguer e Castillo (2002), assim como no estudo realizado por Corte-Real (2006) onde se constatou também que o sexo feminino apresentou hábitos regulares quanto à prática desportiva com valores muito inferiores aos apresentados pelo sexo masculino, uma vez que somente 18% das raparigas realizavam prática desportiva regular, para 38% dos rapazes que o faziam.

Num outro estudo, realizado no concelho de Lisboa por Gouveia, et al. (2007), foi encontrada também uma associação positiva entre o sexo feminino e a inatividade física. Esta tendência foi também verificada num estudo realizado a 450 adolescentes de duas escolas do concelho de Matosinhos, com

alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, relativo à prática desportiva, em que Pereira e Carvalho (2006), constataram que os rapazes praticavam significativamente mais desporto do que as raparigas – 71% dos rapazes praticavam desporto e praticamente 60% das raparigas não praticava.

Analisando os resultados em função dos grupos de idade, verificamos que os alunos mais velhos mostraram ser mais ativos que os mais novos, não sendo porém as diferenças estatisticamente significativas (50% dos alunos com 13-15 anos praticavam 4 ou mais vezes por semana, contrastando com os 34,4% dos alunos com 10 anos). No entanto, podemos realçar que ao nível da prática desportiva duas a três vezes por semana, os grupos dos mais novos (10, 11 e 12 anos) apresentaram valores acima dos que têm 13-15 anos. Este fato talvez se compreenda pela circunstância das idades mais baixas ainda terem os pais como orientadores e motivadores de uma prática desportiva regular extra-escolar, sujeitando-se à disponibilidade dos horários dos progenitores e não terem tanta autonomia quanto os mais velhos.

Côrte-Real (2006) verificou também que numa amostra de inquiridos entre os 12 e os 15 anos ( $n = 4201$ ), 59% dos alunos com idades entre os 12-13 anos realizavam uma prática desportiva regular. No nosso estudo verificou-se também esta tendência.

Num outro estudo nacional HBSC 2006 (Margarida G. Matos, et al., 2006), quando questionados sobre a atividade física durante a última semana (pelo menos uma hora por dia), 47% dos jovens refere tê-la praticado pelo menos três vezes por semana. Por outro lado, foram os rapazes (52% vs 41%) e os mais novos (49% vs 41%), que praticaram mais vezes atividade física durante a última semana. Observou-se ainda que a frequência dos que referiram que “nunca” praticaram atividade física na última semana, ia aumentando com a idade (4% vs 10%).

Resumindo, no nosso estudo os resultados parecem estar concordantes com a generalidade dos estudos nacionais e internacionais: rapazes realizam mais prática desportiva do que as raparigas; tendência para aumentar a prática desportiva à medida que se avança da fase de criança para a

adolescência até aos 15 anos de idade (data limite da amostra do nosso estudo).

## **Responsabilidade Pessoal e Social**

Relativamente aos níveis de Responsabilidade Pessoal e Social (RPS) por parte dos inquiridos que compõem a nossa amostra podemos afirmar que parece estarmos perante um grupo de jovens que tem a percepção de ter um bom nível de sentido de responsabilidade quer a nível pessoal (participação e autonomia), quer a nível de responsabilidade social (respeito e ajuda), uma vez que obtiveram valores médios entre 4,6 e 5,0 numa escala máxima de 6 pontos.

Quando analisamos a relação existente entre os níveis de responsabilidade pessoal e social e o sexo, pudemos constatar que as raparigas apresentaram valores médios em todos os itens mais elevados que os rapazes, sendo as diferenças estatisticamente significativas. Podemos talvez justificar este fato com a constatação de que as raparigas iniciam a puberdade mais cedo que os rapazes e como consequência todas as mudanças psicológicas que ocorrem nesta fase de desenvolvimento (identidade pessoal, maior sentido de responsabilidade) ocorrem mais cedo nelas que neles, apesar de apresentarem a mesma idade cronológica.

Verificou-se ainda neste estudo que, analisando os níveis de responsabilidade pessoal e social em cada escalão etário, encontramos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de responsabilidade pessoal correspondentes à autonomia e à participação, tendo sido os mais novos(10 anos) a apresentarem os valores médios mais elevados (5,13 e 4,8 respetivamente).

Relativamente aos níveis de responsabilidade social, embora não sendo resultados estatisticamente significativos, os mais novos apresentaram também valores médios mais elevados que os mais velhos, tendo os alunos com 11 anos apresentado o valor máximo de 4,87e os alunos com 13-15 anos o valor de 4,53. No item do respeito foram mais uma vez os alunos com 11 anos que

apresentaram o valor mais elevado: 4,99. Esta tendência verificou-se também no item da ajuda, com os alunos de 11 anos a apresentarem os valores máximos de 4,78.

No presente estudo quisemos também verificar que tipo de relação existia entre os níveis de responsabilidade pessoal e social e a frequência da prática desportiva. Verificou-se que relativamente ao nível da responsabilidade social os valores eram estatisticamente significativos, tendo os alunos que realizavam prática desportiva com menor frequência semanal (até uma vez por semana) apresentado o valor médio mais elevado, com 4,97. Por outro lado, os alunos que faziam desporto com mais regularidade ao longo da semana apresentaram os valores mais baixos da amostra, com 4,47. Nos itens correspondentes a este nível (respeito e ajuda), eram mais uma vez os alunos que praticavam com menor regularidade a apresentarem os valores mais elevados (5,18 e 4,81 respetivamente).

Quanto à relação existente entre os valores encontrados ao nível da responsabilidade pessoal e a frequência de prática desportiva, constatou-se que não sendo valores estatisticamente significativos, os alunos que praticavam desporto duas a 3 vezes por semana apresentavam os valores máximos de 4,90. Quanto aos itens correspondentes a este nível (participação e autonomia), mais uma vez se verificou a tendência de ser este grupo de alunos (que praticam desporto duas a 3 vezes por semana) a apresentarem os valores máximos de 4,74 e 5,11 pontos, respetivamente.

Se nos focarmos na constatação de que eram os alunos que praticavam com menor regularidade desporto ao longo da semana os que percepcionaram possuir maior sentido de responsabilidade a nível social (que se concretiza no respeito pelo outro e na ajuda ao outro) parece ser oportuno, à luz destas circunstâncias, questionarmos se o Desporto, no caso específico deste grupo de alunos, estará a cumprir verdadeiramente o seu papel educativo?

Para ajudar na interpretação e tentando entender o porquê destes resultados, Escartí, Pascual e Gutiérrez (2005) referem que o desporto em si

mesmo não é educativo, são os programas desportivos, o modo como professores e treinadores organizam as atividades o que possibilita, ou não, que essa atividade seja uma experiência positiva para os alunos.

Entendemos ainda que se o professor/treinador não tiver a intencionalidade de trabalhar determinados aspetos nas suas aulas, tais como valores sociais desejáveis, o sentido de liderança, a cooperação, o respeito pelas regras, pelo adversário e pelo companheiro, o sentido de desportivismo, a entreajuda, em suma, a responsabilidade pessoal e social, à luz dos resultados que encontramos neste estudo, podemos questionar se o fato dos jovens praticarem desporto todos os dias desenvolverá, só por si, estas características.

Pesquisando na literatura existente, que salientamos é ainda escassa nestes domínios, encontramos uma experiência desenvolvida por Pascual e Gutiérrez (2005) nos anos letivos 2002/2003 e 2004/2005, tendo implantado nas aulas de EF o programa PRPS de Don Hellison em seis escolas públicas espanholas com o intuito de verificar se o PRPS era um método pedagógico eficaz na prevenção de comportamentos disruptivos. Os participantes tinham entre 10 e 12 anos e frequentavam o 5º curso da primária, correspondente ao 2º ciclo do ensino básico português. Os autores concluíram neste trabalho que o resultado do PRPS não tinha só trazido resultados positivos para os alunos, na medida em que se verificou uma melhoria dos níveis de responsabilidade pessoal e social nestes alunos, mas que também se tinha verificado uma consciencialização por parte de todos os professores intervenientes neste estudo, numa valorização pessoal do ponto de vista profissional.

Num outro estudo realizado em Espanha, Estados Unidos e Itália, pelo investigador Pablo García (2008), pretendeu-se avaliar o impacto de um programa físico -desportivo baseado no modelo de responsabilidade em alunos adolescentes socialmente desfavorecidos, tendo-se concluído que, com este estudo, de duração de 10 semanas, os resultados foram maioritariamente positivos no que diz respeito às atitudes dos participantes. Um grande número de estudantes das 3 escolas referiram que o mais importante que tinham aprendido estava relacionado com aspetos como o respeito, a participação e

trabalho em equipa, a colaboração, um maior conhecimento dos companheiros, a ajuda aos outros e a confiança. Os resultados obtidos nos três cenários confirmam que os programas físico-desportivos baseados no Modelo de Responsabilidade não têm como único objetivo o desenvolvimento de capacidades físico-motoras mas também ético-morais.

Na literatura pesquisada encontramos sobretudo referências de trabalhos de investigação com a aplicação de Programas de intervenção com jovens em risco. Escartí et al (2004) constatou também que após a aplicação do PRPS se produzem mudanças significativas no grupo de intervenção nos adolescentes de risco em âmbitos como a auto eficácia e o autocontrole e a integração com os outros.

A literatura existente mostra ainda que a maioria dos programas desportivos baseados no Modelo de Responsabilidade se têm realizado no âmbito extra escolar, o que significa que se tem prestado menor atenção à possibilidade de desenvolver este tipo de programas em horário escolar. Tendo as investigações que consultamos confirmado que é possível obter resultados positivos através da realização de aulas de EF baseadas no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Don Hellison, podemos dizer que é necessário ampliar o campo de estudo das investigações desenvolvidas no âmbito escolar.

Deste modo, como conclusão deste estudo, apesar de termos verificado que o desporto até estava presente na vida dos nossos alunos numa percentagem bastante aceitável, constatamos também que os que praticavam desporto com maior frequência foram também os que revelaram valores mais baixos de responsabilidade social; por outro lado, como vimos anteriormente, na responsabilidade pessoal não encontramos diferenças significativas.

Estes resultados levam-nos a questionar, conforme já referimos, se o potencial que o Desporto parece ter nestes domínios, como comprovam os diferentes estudos consultados por nós, e já referidos, estará a ser bem aproveitado. A resposta óbvia, parece-nos ser que não; de facto, parece haver evidências que o Desporto só por si não garante o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social.

## VI –SUGESTÕES

Após a verificação de que o instrumento que utilizamos parece ser válido para a avaliação dos níveis de responsabilidade social e pessoal dos alunos tal como verificaram, entre outros, Regueiras (2006), Pardo Garcia (2008) & Pascual e Gutiérrez (2005), a aplicação deste programa é sem dúvida o próximo passo e a primeira sugestão que pretendemos fazer.

E foi precisamente isso que conseguimos fazer ainda no ano letivo passado, não o introduzindo como tópico principal no presente relatório uma vez que considerámos estávamos ainda numa fase experimental no sentido de perceber melhor as eventuais fragilidades e dificuldades que a implementação de um programa com estas características acarreta.

Apesar do exposto, parece-nos no entanto, pertinente referir aqui, e em síntese, algumas das principais constatações que retiramos desta experiência e que nos vão permitir certamente no futuro dar passos mais seguros.

Assim, aplicamos ao longo do terceiro período (12 aulas) o Programa de Desenvolvimento de Responsabilidade Pessoal e Social, da autoria de Don Helisson, nas aulas de Educação Física a uma turma do 5º ano. Após vários encontros com Leonor Regueiras (neste momento a preparar a tese de doutoramento nesta área) inteiramo-nos de todos os procedimentos a realizar na aplicação deste programa e após termos assistido a uma aula ministrada por esta professora no Colégio das Caldinhas, iniciamos esta experiência pedagógica.

Antes da aplicação prática do programa, numa aula de Formação Cívica, fizemos a apresentação aos alunos dos objetivos gerais deste tipo de intervenção e quais os procedimentos a adotar em cada aula. Realizamos também uma sessão de esclarecimento com todos os Encarregados de Educação da turma, com o objetivo de os sensibilizar para o que pretendíamos, alertando-os para a necessidade de envolver também as famílias neste processo, ajudando-nos a desenvolver em cada aluno a consciencialização da necessidade de todos nos tornarmos mais responsáveis por nós próprios e pelos outros em contexto familiar. Houve imediatamente da parte dos pais um

comprometimento em colaborar conosco tendo também sido mencionado nesta reunião a pertinência deste tipo de trabalho junto dos filhos, quer em casa quer na Escola.

No início de cada aula foi referido qual o nível de responsabilidade que iríamos trabalhar e o que se esperava dos alunos em termos comportamentais. Pudemos constatar que, na generalidade das sessões, todos os alunos foram capazes de refletir sobre as suas atitudes, quer relativamente ao comportamento tido na aula, quer relativamente ao esforço e empenho investido por eles. Os alunos com características comportamentais mais inconstantes tiveram avanços e recuos no desenvolvimento do processo. Muitas vezes tivemos de conversar particularmente com estes alunos (tal como o programa propõe) no sentido de lhes fazer ver que não conseguiram atingir as metas propostas e, refletindo com eles, procuramos fazer-lhes ver o que teriam de alterar do ponto de vista comportamental na aula seguinte. Em cada aula, foi nossa preocupação a criação de um clima que proporcionasse o desenvolvimento de valores relativos ao bem-estar pessoal e ao bem-estar social nos alunos, implicando de forma crescente a capacidade de responsabilização pessoal e social dos mesmos, através da implementação de competências nas áreas seguintes:

- Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros
- Esforço pessoal
- Autonomia
- Atenção e ajuda aos outros.

Promovendo aula após aula a capacidade de cada um se integrar cada vez melhor no trabalho com o grupo/turma, de persistir no trabalho individual (autonomia), de confiar nas suas capacidades e de se responsabilizar pelo bom ambiente da aula, todos tiveram oportunidade de melhorar o seu comportamento, quer ao nível da participação como na entreatajuda.

Fazendo uma análise geral e com um olhar retrospectivo, podemos afirmar que sentimos na grande maioria dos alunos uma vontade consciente de

melhorar as suas atitudes, no sentido do respeito pelo outro e da assunção de atitudes mais assertivas.

O fato de reunirmos no final de cada aula – onde todos eram convidados a refletir sobre o seu desempenho –, permitiu a tomada de consciência das fragilidades da turma enquanto grupo e o papel que cada um podia assumir neste grupo enquanto indivíduo.

No último Conselho de Turma do ano letivo 2010/2011, ficamos muitíssimo satisfeitos com os comentários de todos os professores da turma ao referirem ter sentido melhorias significativas no ambiente geral da turma em contexto de sala de aula.

Tendo a consciência plena que este tipo de trabalho foi realizado num contexto empírico e informal, a título meramente informativo e sem querer ter a pretensão de extrapolar para conclusões mais generalistas, podemos afirmar que parece ser possível através deste tipo de abordagem, aplicando o programa de RPS, um caminho eficaz para desenvolver nos alunos um maior sentido de responsabilidade, quer consigo próprio quer com os outros.

Motivados pelos resultados constatados, e perante o desafio da Direção da Escola, iremos dinamizar ações de sensibilização junto de todos os diretores de turma do agrupamento, com o objetivo de um grande grupo de professores conhecerem e aplicarem o programa nas suas aulas.

Assim, fica aqui a sugestão e o compromisso de implantar projetos de investigação-ação nestes domínios.

Por outro lado, a realização de estudos longitudinais de forma a acompanhar estes jovens no seu percurso escolar é uma necessidade para quem quer desenvolver trabalhos nestas temáticas pois, tal como refere Pardo García (2008), torna-se imperioso utilizar o potencial da EF e do Desporto no desenvolvimento nos alunos de um maior sentido de responsabilidade a nível pessoal e social.



## BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Baztán, A. (1994). *Psicologia da la adolescência*. Barcelona: Ed.Marcombo
  
- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Comunicação apresentada no *Simpósio Improving the Quality of Education for All*, Cardiff.
  
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2)
  
- Balaguer, I.;Castillo, I.(2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana.In Balaguer, I. (Ed.) *Estilos de vida en la Adolescencia* (pp.37-64). Valencia: Ed. Promolibro
  
- Bandura, A.(1986):*Social Foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall
  
- Bento, O. (1997). O desporto como elemento de renovação da escola à luz da problemática da integração in III congresso da AEPEC.*Formar professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*.Porto.Porto Editora
  
- Bento,J.(1998).Um olhar pedagógico sobre o Desporto. In *desporto e Humanismo: O campo do possível*(pp.123-141).Rio de Janeiro
  
- Berger, K.S. (2003). *O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade*. Lisboa : Livros Tecnico Científicos

-Berndt, J. & Perry, B. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships. In R. Montemayor, G. R. Adams e T. P. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence*. Newbury Park, CA, Sage.

-Boletim da Mediateca-nº4-Junho 2008. Agostinho da Silva-um pensamento vivo-conversas vadias com Maria Elisa consult. em Fevereiro 2011 disponível em <http://esmf.drealentejo.pt/mediateca/agostinho-da-silva.pdf>

-Bomfim, A. P. (2008). *A escuta na escola inclusiva. Saberes e sabores do mal estar docente*. Brasília. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília Consult. 16 Maio 2011, disponível em <http://handle.net/10482/947>

-Brito, A. (1994). *Psicologia do Desporto*. Lisboa: Omniserviços.

-Cardoso, F. (2001). *Perfil Psicossocial da Adolescência*. Santiago de Compostela: M. Cardoso. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago de Compostela

-Cauduro, T. (2007): Um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco. Consult. 18 Agosto 2011 disponível em <http://www.efdeportes.com/efd105/criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-risco.htm>. -Buenos Aires-Nº105-Fevereiro 2007

-César, M. (2000) *A escolar inclusiva e as práticas pedagógicas em matemática*. In E. Fernandes & J. F. Matos (Eds), *actas do Prof. Mat. 2000* (pp. 145-158) Universidade da Madeira: Associação de professores de matemática

- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, v.7n.1, 24-43

-Cecchini,J., Javier Montero & José Penã (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamentos de fair-play y auto- control. Psicothema vol15.nº4.pp631-637

- Corte-Real, N. (2006).Desporto, Saúde e estilos de vida...Diferentes olhares, objectivos e subjectvos, sobre os comportamentos dos adolescentes. .Dissertação de doutoramento apresentada á Faculdade de desporto da Universidade do Porto

-Côrte-Real, N. ;Dias, C. ;Corredeira, R. ;Barreiros, A. Bastos, T. & Fonseca, A.M. (2008).Prática desportiva de estudantes universitários: o caso da Universidade do Porto. Revista Portugues de Ciências do desporto, 8 (2),219-228

- Collingwood, T. R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth.Quest, 49, 67-84

-Costa, J.; Figueiredo, J. (2009).O conceito de Pedagogia e Teologia in Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação consult em 1Dezembro 2010 em <http://www.wftl.org/default.php?lang=pt-br&t=padrao&p=posforum03&m=padrao>

-Danish, S. & Nellen,C. (1997).New roles for sport psychologitistis: teaching life skills trough sport to at-risk.Quest,49,pp-100-113.

-Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Consult em 15 Maio 2011disponível

<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>

- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa

-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- Programa Desporto Escolar 2009/2013

- During, I (2006). *Disability in Development experiences in inclusive practices*. Lyon: Handicap International

-Ennis, D. ,Solmon, A. ,Satina, B. ,Loftus,J. Mensch, J. & McCauley,T (1999). Creating a sense of family in urban schools using the sport for peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and sport*,70,pp 273-285.

-Escartí, A., & Gutiérrez Sanmartín, M. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention of Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 12.

-Escartí, A. (2003): Ensenando responsabilidade personal e social a adolescentes de riesgo a través de un programa de actividad física y deporte:Un âmbito de intervención en la psicología del deporte,in Marquez,S.(ed.):psicología de la Actividad física y el deporte: perspectiva latina.León.Universidad de León,pp.563-566

-Escartí, A. ,Gutierrez, M. & Pascual, C.(2005).Ensenando responsabilidade personal y social a através de la educación física y el deporte:un programa de intervención para niños yjóvenes en edad escolar.Barcelona:Graó.

-Eisenstein, E. & Souza, R. (1993). *Situações de Risco à saúde de Crianças e adolescentes*. Petrópolis: Cenespa

-Erikson, H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro. Zahar Editores

- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. (2002).Adolescents parents and peer relationship. *Adolescence*,37 (145),pp. 121-129
  
- Freire, P. (1996).Pedagogia da Autonomia-Saberes necessários à prática educativa. Brasil: Paz e Terra
  
- Garcia, R. (2009). De um desporto sem ideologias para um desporto com ideias, *O Desporto e o estado: ideologias e práticas* (pp 309-325).Porto. Edições Afrontamento
  
- Godás (1998).La percepción da la escuela en la adolescência. *Revista de Psicologia Social Aplicada*, 8(3),5-25
  
- González Almagro, I (1986). Familia y Educación . In Mayor, J. (Dir.),*Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya
  
- Gouveia, C., Pereira-da-Silva, L., Virella, D., Silva, P., & Amaral, J. M. V. (2007). Actividade Física e Sedentarismo em Adolescentes Escolarizados do Conselho de Lisboa *Acta Pediátrica Portuguesa*, 38 (1),7-12
  
- Gruber, J. (1984).Physical activity and self-esteem development in children, *A meta analysis*. American Academy of Physical Education Papers
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona:Paidós
  
- Gutiérrez , M.;Vivó,P.(2003). Desarrollo sociomoral en Educación Física. In Mosquera, M.J. e outros(eds.).*Deporte y postmodernidad*. Madrid. Esteban Sanz,pp471-478
  
- Hassamo, I., & Bahia, S. (2010).Opiniões sobre a Deficiência Mental: Como vêem os professores a Educação Inclusiva? Lisboa: Faculdade de Psicologia

da Universidade de Lisboa. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, 2010

- Hellison, R. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (1ª ed.).USA: Human Kinetics.

- Hellison, R., Martinek, J., & Cutforth, J. (1996). Beyond Violence Prevention in Inner-City Physical Activity Programs. *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology*, 2(4), 321-337.

-Hellison, R. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* . USA: Human Kinetics.

- Hellison, R., & Wright, M. (2003). Retention in an Urban Extended Day Program: A Process-Based Assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-382.

- Jordan A., Shwartz, E & Mcghie -Richmond, D (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. In, *Teaching and Teacher Education*,p.542 – 535

-Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990).Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*,61,1350-1362

-Lepre,R..(2008):Adolescência e construção de identidade.Consult.15 Abril 2011,disponível em<http://www.slowmind.net/adolescenza/lepre1.pdf>

-Lei de Bases do Sistema Educativo. Site Ministério da Educação. Consult. 2 Dezembro 2010,disponível em <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>

-Lopes, J. (2002):*Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Editora Caminho

-Manso, A. (2000). Agostinho da Silva, Um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro. Atas da Conferência Internacional de Filosofia da Educação,1,Porto,1998 consult.em 20 Janeiro 2011disponível em<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6222.pdf>

- Martinek, J., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *UrbanReview*, 33(1), 29-45.

-Marques, P. (2011).Sentidos e vivências do Desporto Escolar: Perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos de Desporto Escolar da Nataçãoda Direcção Regional de Educação do Norte.Porto: P.Marques. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

-Matheus (2008):Quando a adolescência não depende da puberdade- Ver . Latinoam. Psicopatologia .Fund SãoPaulo v.11,nº4 p 616-625

-Matos, M. G., Simões, C. ,Tomé, G., Gaspar, T. ,Camacho, I. ,& Diniz, J. A.(2006). *Aventura Social e Saúde: A Saúde dos Adolescentes Portugueses Hoje e em 8 anos*. Lisboa :UTL, IHMT/UTL, VIH/SIDA, HBSC, OMS, FCT,MCES

-Melro, J.& César, M. (2002).Escola para todos. Que caminhos? Que trajectos? In M. Fernandes, J.A. Gonçalves, M. Bolina,T.Salvado & Vitorino (Eds),O Particular eo Global no virar do Milénio:Cruzar saberes em Educação.Actas do V Congresso da SPCE Porto :Edições Colibri e SPCE

-MOTA,R (2003):Desporto Escolar-Organização,Dinamização da Actividade Interna. Revista Horizonte, XIX(109)1-12

- Monteiro, M., Ribeiro, M (2001). *Psicologia*. Porto Editora
  
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis
  
- Newcomb, D. (1990). Social support and personal characteristics: A developmental and interactional perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*.
  
- Otero - Lopez, J.M., Romero, E. & Luengo, M. A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20 (73), 675-709.
  
- Parker, M. & Hansen, K. (2009). Rock Climbing: An experience with Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 80 (2), 17-23.
  
- Palacios, J., & Hidalgo, V (2004). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In : Coll, César; Palacios, Jesus; Marchesi, A (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.1, p.252-267.
  
- Pardo García (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Angeles
  
- Pascual, C. (1999). La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. *Conceptos de educación*, 6, pp.75-90
  
- Pascual, C.; Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través la educación física y el deporte*. Editorial Graó

- Pennac, D. (2009). *Mágoas da Escola*. Porto Editora
- Pereira, B. O., & Carvalho, G. S. (2006). *Actividade Física Saúde e Lazer*. Lidel
- (1996): "Propriedades psicométricas da la versión española del *Cuestionário de Responsabilidad Personal y Social* en contexto de educación física"..(1996) Revista Espanõla de educación Física Y Deportes, vol20, núm1, pp119-130
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. (Ed.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa.
- Regueiras, L. (2006). Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social de jovens em risco, através do Desporto: *Será possível?* Porto: L. Regueiras: Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Rodrigues, D. (2004). A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol.4,n.2 (suplemento),15-18
- Rodrigues ,D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* , 299-318. S. Paulo: Summus Editorial.
- Sales, A.(2009): *A escola através dos tempos*. Consult.  
7 Novembro 2010 disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/>
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1994). Physical Activity Guidelines for Adolescents: Consensus Statement. *Pediatric Exercise Science*, 6(2), 302-304.

- Sanchez Pilar,A. (2005). A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília.
  
- Santos, J (1991). Ensaio sobre a Educação I - A criança quem é?. Lisboa: Livros Horizonte
  
- .Santos, J (2009). Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos Encarregados de Educação. Funchal: J. Santos. Dissertação de mestrado apresentada no Departamento de Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira
  
- .Sampaio,D. (2009):Porque Sim: Lisboa. Editorial Caminho
  
- .Sepúlveda, L. (2001).História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar.Edição/Reimpressão Porto Editora
  
- Silva, A. (1989). *Educação em Portugal*. Lisboa: Ulmeiro
  
- Silva,A. (1990). Pedagogia e Economia -Conversas vadias com a jornalista Maria Elisa Domingues consult. 3 Janeiro 2011,disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=lee6ndsGu6w&feature=related>.
  
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas* (P. Manzano, Trans.).Madrid - Espanha: Narcea, S.A. de Ediciones.
  
- Strecht, P. (2001). *Interiores:Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos* .Lisboa: Assírio & Alvim
  
- Suelves Marín, D. (2005): Promoviendo el desarrollo positivo através da la Educación Física :el Programa de Responsabilidad Personal e Social. Facultad de psicología, Universidad de Valencia

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris França: UNESCO/Ministério da Educação e Ciência (Espanha).

-Vale, J.M.F. (1999): *A escola pública como espaço de conhecimento eluta a favor da sociedade democrática*. Nuances :estudos sobre Educação,Vol6,nº6 consult. 10 Novembro 2010 disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/97/114>

-Van Aken, M.A.G. & Asendorpf, J. B. (1997).Support by parents, classmates, friends and sibilings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93

- Vygotsky, L. S.A (1984).*A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

- Watson, D. L., Newton, M., & Kim, M. (2003). Recognition of Values-Based Constructs in a Summer Physical Activity Program. *Urban Review*, 35(3), 217-232.

- Wright, P. M., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the Relevance of the Personal and Social Responsibility Model in Adapted physical Activity: A Collective Case Study. *Journal of Teaching in PhysicalEducation*, 23, 71-87.