

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO-UMESP
FAHUD – FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SERGIO MONTEIRO DE CAMARGO

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DEONTOLOGIA NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DO PARADIGMA EDUCACIONAL
EMERGENTE.

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2011

SERGIO MONTEIRO DE CAMARGO

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DEONTOLOGIA NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DO PARADIGMA EDUCACIONAL
EMERGENTE.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito. Linha de pesquisa: formação de professores, sob orientação do Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto.

São Bernardo do Campo

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

C14i	<p>Camargo, Sergio Monteiro de</p> <p>A importância do ensino da deontologia na formação profissional de educação física frente às influências do paradigma educacional emergente / Sergio Monteiro de Camargo. 2011. 105 f.</p> <p>Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Orientação: Elydio dos Santos Neto</p> <p>1. Deontologia 2. Educação física – Professores – Formação profissional 3. Ética profissional I. Título.</p> <p>CDD 374.012</p>
------	--

A Dissertação de Mestrado sob o título “A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA DEONTOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS INFLUÊNCIAS DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE”, elaborada por Sergio Monteiro de Camargo foi apresentada e aprovada em 26 de janeiro de 2011, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto (Presidente/UMESP), Profa. Dra. Maria Leila Alves (Titular/UMESP) e Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (Titular/USP).

Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a Roseli Fischmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

À Charles e Thereza, pelo acompanhamento constante e imprescindível como os melhores e mais importantes Mestres que uma criança deve ter, seus Pais.

À Mariângela, Julia e Mateus. Minha família.

À todos os homens e mulheres que com seu amor e dedicação ajudam a construir um mundo mais humano.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Andrea Freudenheim, que me indicou com seu profissionalismo, doçura e generosidade os primeiros passos da vida acadêmica.

Ao Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal, por sua busca incessante do progresso da Educação Física e por possibilitar, com sua competência e interesse, minha opção pelo aprofundamento nas questões éticas.

Ao Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto, por sua excelência como Mestre e pelo seu auxílio na sistematização de meu trabalho com seu talento ímpar.

Ao Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino por sua dedicação e sabedoria sem paralelo com quem tive a honra de compartilhar e comprovar como sendo a imagem de seu reconhecimento acadêmico.

À Profa. Dra. Maria Leila Alves, por seu exemplo de humanidade, simplicidade e carinho como modelo a ser seguido e admirado e por sua opção pela sabedoria e pelo entendimento dos verdadeiros valores da vida.

A cada um dos Professores Doutores do Mestrado em Educação da Metodista, por sua colaboração neste trabalho.

“É preciso, porém que me ache tão criticamente consciente de meu papel no mundo quanto possível. Papel de quem, se proibido de intervir no mundo, se acha privado de estar sendo.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi, através de pesquisa teórica para uma fundamentação filosófica, analisar como o estudo da Deontologia, observando as influências do Paradigma Educacional Emergente, pode contribuir com a formação do Profissional de Educação Física e como, com aderência aos conceitos de ser humano de Freire, Morin, Maturana e Varela e da legislação vigente, situa-se o ensino superior neste contexto. Princípios éticos foram observados como imprescindíveis para o desenvolvimento profissional em Educação Física, e confirmamos esta necessidade no decorrer do trabalho. Utilizamos como instrumentos de análise, conceitos filosóficos básicos da distinção de moral e ética em La Taille e Severino; estudos da preparação Ética e Bioética em Tojal; novos paradigmas da ciência segundo os estudos de Santos; do Paradigma Educacional Emergente em Moraes e das relações de ensino-aprendizagem do Ensino Superior através do pensamento de autores como Severino, Libâneo, Saviani, Cunha, Dias Sobrinho e Arroyo.

Palavras-chave: Deontologia. Ética. Educação Física. Paradigma Educacional Emergente. Ensino Superior. Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this essay was, through a theoretical research for a philosophical basis, to analyze how the deontology study, observing the influences of the Emerging Educational Paradigm, may contribute for the education of the Physical education Professional and how, adhering to Freire's human being concepts, Morin, Maturana and Varela and the ongoing legislation, the higher education in this context is situated. Ethical principles were observed as remarkable for the Professional development in Physical Education, and it was confirmed this necessity throughout the essay done. Analysis tools were used, basic philosophical concepts of moral and ethical distinction in La Taille and Severino; studies of the Ethical and Bioethical preparation in Tojal; new science paradigms according to the Santos studies; of the Emerging Educational paradigm in Moraes and of the teaching learning relations in the Higher Education through the thinking of authors like Severino, Libâneo, Saviani, Cunha, Dias Sobrinho and Arroyo.

Keywords: Deontology. Ethics. Physical Education. Emerging Educational Paradigm. Teacher's Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO FÍSICA - FUNÇÃO, NORMAS E POSSIBILIDADES	19
1.1 FUNÇÃO E ESTRUTURA.....	19
1.2 POSSIBILIDADES.....	23
1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	24
1.2.2 Código de Ética.....	29
1.2.3 PCN.....	30
2 BASES DEONTOLÓGICAS	32
2.1 ÉTICA E MORAL.....	32
2.2 DEONTOLOGIA.....	37
2.3 CÓDIGOS DE ÉTICA.....	41
2.4 BASES DO CÓDIGO ÉTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	43
3 O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR	46
3.1 PARADIGMA.....	46
3.2 O PARADIGMA EMERGENTE.....	49
3.3 O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE NA VISÃO DE MORAES.....	55
3.4 REPERCUSSÕES DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	59
3.4.1 Objetivos do Ensino Superior.....	59
3.4.2 Novos Paradigmas do Ensino Superior.....	70
4 UMA CONCEPÇÃO HUMANISTA	76
4.1 CONCEPÇÃO HUMANISTA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	80
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	94
Anexo 1 – Faculdades do Grande Abc.....	94
Anexo 2 – Código de Ética dos Profissionais de Educação Física.....	98

INTRODUÇÃO

“Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista”

Paulo Freire

A ideia de Paulo Freire nos leva a pensar que a nossa intervenção no mundo deve seguir os preceitos da ética e da desconsideração daqueles que podem investir na tentativa de demover-nos de nossa opção pela defesa de nossos mais profundos desejos de servir a sociedade. A opção ética tem seus percalços e muitas vezes será uma opção pela troca de valores materiais por imateriais. Essa opção está subordinada aos valores que julgamos importantes e tem estreita ligação com a nossa formação e nossa cultura.

Seguindo Nóvoa, procurei informar sobre minha trajetória e que se faz pertinente para que justifique a escolha do presente tema.

O desvio pela escrita autobiográfica é, muitas vezes, imprescindível. No que permite de atribuições de sentidos vários aos percursos de uma vida, de explicitação de coerências, feitas de acasos e de premeditações, de reapropriação de tempos que, assim, deixam de ser perdidos. (NÓVOA, 2009, p.11)

Minha formação passa por uma série de experiências diversas que podemos resumir em participações nos esportes, como atleta e técnico, o contato com as regras e dedicação exigidas para sua prática e a influência dos bons profissionais com quem tive contato e que me despertaram a consciência do esporte e do movimento, estes também considerados como instrumentos de reflexão de valores morais. Maravilhava-me com a estrutura de um jogo fundamentado na habilidade individual aliado ao conjunto de atletas lutando por um mesmo ideal e executando suas ações com respeito a seus adversários, tratando-os como partícipes daquele evento, objetivo de todos. Admirava-me com a condição do jogo e das disputas com ética como assessorio à formação integral do ser humano, o que foi consolidado com a minha formação como professor de Educação Física.

Das artes cênicas, desde os tempos de colégio até a minha profissionalização como ator, tendo atuado em paralelo à carreira de Professor, pude tomar contato com artistas de mentalidades humanistas e grandes nomes da Literatura e seus ideais de liberdade, justiça e dignidade, sempre presentes no imaginário dos espectadores mediante as personagens representando valores de justiça.

Outra experiência significativa foi meu contato com a política representativa, onde inspirado pelos tempos de escola, em disputas e participações em grêmios estudantis, posteriormente cheguei a um cargo eletivo como Vereador na Câmara Municipal de Santo André e como candidato a Deputado Estadual nos anos 1990. Esta experiência me impactou muito, pois minhas ideias iniciais eram de que a representação popular deve ser um instrumento de contribuição à sociedade e que deveriam ser os homens públicos exemplos de justiça e dedicação aos valores explorados pelos anseios populares. Pude constatar, sem muita surpresa, que a ética e o respeito pela sociedade são panos de fundo para as realizações pessoais por grande parte dos que a ela se dedicam.

Em incursão na iniciativa privada e tendo conhecido os meandros do mundo empresarial, pude observar que, o interesse que norteia as decisões deste campo da sociedade sofre forte influência dos inúmeros problemas causados pelo capitalismo. Este, com sua visão do materialismo acima dos interesses humanos e que não condiz com uma atitude desprovida da competitividade negativa que a meu ver interfere nas ações equilibradas, livres, justas e fraternas para uma sociedade mais feliz.

Credito minha opção de proximidade com o estudo da Filosofia e, em especial às questões éticas, à solidez de minha influência familiar, escolar, esportiva e social e aos modelos observados na história e que muito nos influenciaram. Tive também a oportunidade de contar, em minha biblioteca familiar, com a coleção '*Os Pensadores*', que foram a base autodidática de meus primeiros conhecimentos filosóficos. Eu sentia muita necessidade de compreender os fundamentos de tudo o que aprendia sob uma ótica filosófica, do porque determinado evento acontecia ou por que assim acontecia.

A filosofia fez e faz parte da lógica que emprego em toda análise e compreensão das coisas que nos cercam e são para mim a base fundamental e o elo que pode agregar as consciências e as idéias para uma união de esforços na busca da felicidade de todos.

Com relação ao futuro tenho consciência de que os avanços sociais passam por um momento difícil por parte dos que compõem os quadros conscientes da sociedade; que requerem o abandono, em parte das pseudo-vantagens advindas dos modelos consumistas e competitivos atuais e da dedicação à construção de conceitos de justiça, equilíbrio e fraternidade. Reflito, que tal iniciativa, de uma ação mais fraterna e dedicada ao bem estar do outro, pode vir a modificar, ao longo dos anos, as ideias de acomodação e adesão ao estabelecido, que destrói a vida e a felicidade, e que, em minha visão, no fundo não é benéfico nem para os que acham que se favorecem desse modelo atual.

Outros elementos mais concretos e nocivos, como o petróleo e os demais combustíveis com alta taxa de emissão de partículas, que foram a fonte de energia determinante para a Revolução Industrial e que possibilitaram o avanço das tecnologias, no patamar de desenvolvimento em que nos encontramos, são também causadores dos sérios efeitos negativos que podem levar o homem à sua extinção.

Quando penso na aplicação dos combustíveis fósseis não posso deixar de questionar sobre um dos maiores equívocos da humanidade. Energias criadas para a guerra e tantas outras tecnologias, como por exemplo, a energia nuclear, que foram desenvolvidas em tempos de guerra e para a guerra e, no entanto, creio que com objetividade construtiva podem servir de forma muito eficiente, se utilizadas para fins pacíficos, muito diferentes dos fins para as quais foram criadas.

Na história da humanidade é frequente a disparidade encontrada entre moral e ação. Algumas atitudes morais, muitas vezes tomam o vulto de atos de coragem e por vezes de heroísmo. Isso me leva a pensar sobre as peculiaridades deste caráter do ato de ser ético. O sucesso profissional ou afetivo é uma das traduções da busca do ser e fazer no cotidiano contemporâneo; a busca por um “*lugar ao sol*” parece ser desejo unânime entre os membros da sociedade e, portanto, qualquer atitude que possa interferir neste sucesso, pode ser considerada um ato pouco prático quanto à autopreservação ou a consecução deste ou destes objetivos.

Embasados em Furrow (2007) que, tratando de contrapor-se ao “*egoísmo psicológico*”, afirma que os seres humanos agiriam somente segundo interesses próprios e onde até um ato em defesa de outro seria uma forma de auto-satisfação. Imaginemos a seguinte situação: o gerente de uma empresa vai receber um empresário importante e a presença de um funcionário é requerida em determinado horário. No caminho de ida ao escritório este funcionário se depara com um acidente

e só há ele no local e o acidente requer sua interferência direta sob pena de, não o fazendo, ocorrerem vítimas fatais. É uma atitude ética perder o encontro que, talvez, fosse sua chance de ouro? A decisão de faltar ao encontro profissional é um ato de coragem que vai contra a busca de seu objetivo e certamente confronta-se como o desejo de sucesso profissional denotando, certamente, uma atitude altruísta, além dos limites do “*egoísmo psicológico*”.

Muitas são as situações em que as atitudes éticas representam uma decisão que acarreta uma perda imediata de algo que temos, precisamos ou desejamos e a opção por uma ação assim muitas vezes pode nos causar transtornos indesejáveis. Tal escolha pode possuir esta característica de imediata perda, mas por outro lado tem a prerrogativa de causar uma sensação de saciedade e de integridade por aquele que a pratica, dadas as condições e influências éticas por que passamos e que nos inspiram a considerar essas ações como contribuições de nossa conduta à sociedade.

A descrição de íntegro, que podemos assemelhar a ser e praticar atitudes morais, é a de inteiro, ou seja, não dividido; uma atitude moral causa uma sensação de que nossa personalidade não está sendo dividida e que nossa conduta apreendida passa a ser uma síntese de nosso “eu” não dividido e fracionado de nossa consciência e do que julgamos correto por nossos padrões.

Rui Barbosa faz de forma ímpar um apelo à observância da ética a nortear nossas ações como forma de servir de exemplo ao comportamento social:

[...] de tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto.[...] (BARBOSA, 1914, p.86)

As questões morais permeiam nossa existência e a problematização ética pode ser um fator de distinção entre o certo e o errado, podendo ser considerada imprescindível na busca da felicidade. Onde se embasa esta afirmação e como podemos proceder às definições que possam nos situar frente aos dilemas das questões éticas, morais e principalmente como podemos entender estes conceitos à luz da preparação profissional dos Educadores, em especial dos Educadores Físicos no momento de tantas transições por que passamos? Essa compreensão pode ser desenvolvida no seio da Universidade?

Neste trabalho procuramos estabelecer uma leitura de autores envolvidos com as questões éticas e suas relações com a sociedade. Ao mesmo tempo procuramos dialogar com autores envolvidos com o estudo do Paradigma Emergente, do Paradigma Educacional Emergente e do universo representado na Formação Superior, e suas conseqüentes influências.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como metodologia na busca do estabelecimento de relações entre a Educação Física com seu código de conduta profissional e os eventuais benefícios que o desenvolvimento da reflexão sobre as questões éticas pode acrescentar nos cursos de formação universitária. Utilizamos também, as indagações sobre o paradigma emergente das ciências e a especificidade de sua contribuição para a Educação em geral e, em especial para o ambiente acadêmico do Ensino Superior.

A opção por uma pesquisa teórica deveu-se à vasta bibliografia sobre os temas visitados, básicos e específicos, sobre os tópicos propostos, assim como a pesquisa de inúmeros trabalhos que visitamos, com respeito à ética em Educação Física, em especial em Tojal (2004 e 2006). Em tais obras destacados acadêmicos da área dialogam profundamente sobre ética profissional e fundamentam as questões deontológicas em Educação Física de forma bastante abrangente.

Justificamos a segurança da análise dos presentes trabalhos em especial pelo que pudemos observar no que resumidamente Jorge Steinhilber trata com relação ao compromisso estabelecido de se manterem dinâmicos os estudos das questões que norteiem o Código de Ética do Profissional de Educação Física.

No seminário em foco, assumiu-se o compromisso de que o código de ética não seria algo definitivo e acabado [...] o que culminaria com seminários de dois em dois anos para levantar, discutir e selecionar as mudanças necessárias ao aperfeiçoamento do código. (STEINHILBER, 2004, p.11,12)

Seminários estes que vêm se realizando, com a freqüência proposta desde a sua primeira edição de agosto de 1999, a de ser efetuada de dois em dois anos a partir de 2003 e que têm proporcionado inúmeros trabalhos para a evolução do tema (Conselho Federal de Educação Física).

Logo, em virtude a estes constantes estudos e propostas, julgamos interessante o estabelecimento de uma leitura teórica que pudesse compor uma contribuição à formação dos profissionais a partir da proposta de transitar e observar uma imagem sobre como podem interferir a aplicação e o estudo sistemático das

questões ético-filosóficas. Como também, sua composição curricular como fundamental na formação em Educação com atenção especial à do profissional de Educação Física.

Em busca realizada junto a Instituições Educacionais de Ensino Superior (USP; UNESP; UNICAMP); revistas eletrônicas, anais de Congressos e periódicos (FIEP Bulletin -Fédération Internationale d'Education Physique, Revista Mackenzie, Seminário de Ética, Cielo), os trabalhos encontrados utilizando-se o termo Deontologia situava-se mais nos campos específicos da Odontologia, Medicina e alguns em Enfermagem.

A pesquisa em torno do tema Deontologia em Educação Física nos apresentou dois trabalhos que destacamos por sua relevância: Silva “O Debate Ético e Bioético na Educação Física”; Verenguer “Graduação em Educação Física: Refletindo sobre a Docência Universitária e as Disciplinas do Núcleo Sócio-cultural”, onde pudemos observar uma preocupação com a problemática da formação ética nos cursos de Graduação em Educação Física.

Não observamos nenhum trabalho associando Ética Profissional em Educação Física ao Paradigma Educacional Emergente.

Para as definições básicas e conceituais procuramos autores fundamentais e, em acordo com seus conceitos. Para as questões da formação do ensino superior, autores com trabalhos com características humanistas e de igual importância e reconhecimento na área de estudo.

Percorrendo os autores definidos, ativemo-nos a alguns conceitos distintos com a finalidade de compor as decisões e as interpretações acerca desta investigação. Foram eles: a distinção da **questão ética** e da questão **moral** com vistas a uma compreensão dos aspectos do tema e as suas implicações e importância na formação humana; as questões do **paradigma emergente**, em especial aquelas ligadas à **formação no ensino superior** e trabalhos na área de formação universitária e da formação em **Educação Física** através da legislação e de seu código de conduta ética, sem nos estender muito nas questões históricas de origem, pois não foi este o intuito do presente trabalho.

A questão ética e a questão moral, pela proximidade entre os conceitos que as definem, são observadas conjuntamente e, em virtude da distinção minuciosa em ambas, se faz pertinente uma pequena digressão que auxilia a compreensão de suas diferenças.

Ética oriunda de **ethos** e moral de **mores**. Possuem a distinção de, enquanto a ética se relaciona à amplitude do conceito, sendo parte da composição da Filosofia. Moral está mais ligada ao momento e cultura de um determinado povo. Enquanto ética se trata de uma base do comportamento, relações e ações humanas para uma reflexão conceitual sobre as relações com o meio e seus integrantes, ou seja, como definida pela “*ciência da conduta*” (ABBAGNANO, 2007). Moral estaria mais ligada ao compreendido pelos integrantes de uma sociedade e tida como uma norma de conduta.

Abbagnano (2007), em uma de suas conceituações define moral como “Objeto da ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas, conjunto dos *mores*...” e em outro conceito com origem na Antiguidade como “a ciência do móvel da conduta humana”. Pudemos observar a conceituação de ética e moral com significados distintos em La Taille, Severino e outros com significados semelhantes, senão idênticos como: “[...] O mesmo que ética.” (ABBAGNANO, 2007, p.795). As questões Morais e Éticas suas influências no seio da sociedade são por demais complexas e, embora abordadas muito resumidamente nesta introdução, serão ampliadas ao longo do trabalho.

Na questão do Paradigma Emergente, procuramos enfocar algumas sínteses em diversos autores como, Heisenberg, Bohr, Maturana e Varela, Capra, Duarte Júnior e Santos que em seu livro ‘*Um Discurso Sobre as Ciências*’, nos inspira a uma viagem filosófica sobre a amplitude do fazer científico à luz de uma visão voltada para novos conceitos de humanidade; e que nos permitam repensar as nossas ações nas Ciências Humanas e, conseqüentemente, propiciar avanços no fazer docente.

Nesta investigação entendemos que o fazer docente, com uma relação mais aproximada entre professor e aluno e com vistas a uma maior troca de conhecimentos representa um anseio dos Educadores. Fomos então em busca de uma ligação entre este fazer, a reflexão ética, da conduta e a formação universitária do Profissional de Educação Física, utilizando-nos da legislação e dos avanços obtidos com o advento da criação do CONFEF – Conselho Federal de Educação Física; a criação do Código de Conduta Ética do Profissional de Educação Física e dos trabalhos que o suscitaram.

A importância que atribuímos a essa relação do profissional com os educandos se solidifica nas palavras do Prof. Dr. João Ricardo Moderno, Presidente da Academia Brasileira de Filosofia.

[...] mudar a consciência moral do homem é formar essa consciência desde a infância. Mudança e educação formam um par dialético. Só é possível mudar educando, só é possível educar mudando [...] A infiltração benéfica no corpo físico e moral das crianças, dos jovens e dos adultos é de tal ordem que, pergunto-me, não seria esse o elo histórico que estivesse faltando para atenuar gradativamente a doença moral brasileira. É preciso uma internalização profunda dos valores morais, éticos e deontológicos no conjunto dos profissionais de Educação Física para que essa capilaridade desça aos mais profundos rincões da alma e do território brasileiro. (MODERNO, 2004, p.11)

Com base nas considerações determinadas pela revisão dos conceitos distintos, procuramos estabelecer uma linha de pensamento que nos levou a algumas conclusões sobre a questão da formação de educadores, propriamente sobre a questão que norteou este trabalho, ou seja, qual a importância do ensino da Deontologia na formação do profissional de educação física frente às influências do paradigma emergente? E que através de uma leitura filosófica foi desenvolvida estabelecendo-se e interligando analiticamente os seguintes passos:

- ▮ Leitura da legislação pertinente à carreira do Profissional de Educação física;
- ▮ Análise das questões deontológicas e da criação do Código de Ética do Profissional de Educação Física;
- ▮ A questão dos benefícios do Paradigma Emergente e do Paradigma Educacional Emergente em Maria Cândida Moraes;
- ▮ Conclusão à luz de uma visão humanista em Freire, Maturana e Varela e Morin. Com análise das diversas afirmações contidas no corpo do trabalho e que se entrecruzam para a formação do Profissional de Educação Física.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA - FUNÇÃO, NORMAS E POSSIBILIDADES.

Neste capítulo pretendemos descrever o momento atual da formação profissional em Educação Física e suas bases legais, percorrendo especificamente pelas informações relevantes destas e, em especial no que concerne à formação profissional e aos conteúdos ligados à formação ética.

1.1 FUNÇÃO E ESTRUTURA.

O Profissional de Educação Física é o agente fomentador da atividade motora do ser humano. Ação essa relacionada ao seu desenvolvimento, manutenção e controle motor em todos os seus inúmeros campos de abrangência, e que reflete, melhor do que atividade física, todos os processos de captação, interpretação, geração e transformação de informações subjacentes ao comportamento (Manoel, 2002).

O Profissional de Educação Física tem como atribuições e responsabilidades, entre outras, a difusão da saúde por intermédio do ensino e da orientação da prática consciente da atividade motora, com vistas a uma melhoria da qualidade de vida do praticante sob sua responsabilidade (CONFED – Conselho Federal de Educação Física).

As atividades motoras podem ser definidas como: as relações corporais do indivíduo com o meio ambiente e, conseqüentemente estabelecem a forma de contato a que este estará sujeito durante sua vida.

Segundo Manoel atividade motora se relaciona não somente ao lado energético da ação humana, mas também, como exemplo as ações de “planejar, antecipar, avaliar e programar”, e “comumente tratadas como sendo de exclusividade do domínio cognitivo” (MANOEL, 2002, p.120).

Apenas por estas afirmações podemos concluir que o trabalho do profissional de Educação Física é de uma responsabilidade imensa. É reconhecida e/ou regulamentada de forma a agregar em suas atribuições características que não podem estar sujeitas à limitação do fazer baseado unicamente nas experiências pessoais.

Em especial, em uma profissão ligada visceralmente às relações humanas, não pode ser fruto da ação de leigos que acreditam que a forma correta de proceder está relacionada meramente às suas vivências sem o entendimento e o estudo necessários à compreensão dos reais mecanismos de influência dos acontecimentos e suas causas.

Quantos não são os exemplos e os ditados populares que ao invés de educar criam posturas marginais no seio da sociedade? Portanto, afirmar a importância do pleno desenvolvimento do Profissional de Educação Física frente aos novos paradigmas de sua área de abrangência, tais como a interdisciplinaridade escolar na formação global do educando e dos diversos anseios dos membros da sociedade. Por uma melhora na qualidade de vida, por intermédio do fomento da saúde onde, através de sua conduta baseada na compreensão dos seus mecanismos de atuação, faz-se obrigatório um preparo alicerçado na mais completa tecnologia científica de preparo profissional.

Devemos, portanto, esquecer os antigos conceitos populares do profissional de Educação Física como simples agente de acompanhamento de momentos escolares ou sociais lúdicos com a finalidade simplista, de preparar os homens para o esporte ou para um aumento de sua massa muscular, e, para as mulheres como um fomentador do estabelecimento de características com fins de ajuste aos padrões comportamentais da graça e da beleza requeridas para um bom trato social.

A Educação Física como ciência vem se firmando pelos avanços decorrentes das pesquisas em seu campo de atuação e têm despertado várias discussões acerca de sua estrutura acadêmica, enquanto ciência passível de representação junto às universidades como foco de pesquisa, como podemos perceber na leitura de Go Tani,

[...] a visão da Educação Física, centrada na preparação profissional, e a conseqüente ênfase histórica à prestação de serviços ou ao aspecto profissional inibiu a estruturação de um corpo de conhecimentos que, além de proporcionar identidade acadêmica à área, pudesse fornecer sustentação teórica e científica à prática e à preparação profissional. (1996, p.8).

Nos últimos anos têm-se produzido muitos trabalhos sobre a vocação acadêmica da Educação Física, principalmente em virtude de sua relação com as diversas ciências tradicionais que compõem o currículo de sua formação profissional e que por se tratarem de conhecimentos há muito pertencentes ao universo do estudo e da pesquisa acadêmica, restringiam a pesquisa em Educação Física.

Para a prática eficaz do Profissional de Educação Física temos como item importante o conhecimento aprofundado das áreas do comportamento humano para o desenvolvimento das relações com os beneficiários; do contato com as Ciências Exatas para a aplicação dos aspectos mecânicos do movimento humano e materiais, e da relação direta com as questões da fisiologia humana para a compreensão e boa aplicação de suas ações. Embora “Ainda não há concordância sobre o núcleo básico de conhecimento teórico e acadêmico que um profissional da área deve possuir para ser claramente identificado como tal” (TANI, 1996, p. 15). O mesmo autor afirma que o processo é dependente de uma visão acadêmico-profissional que possua a aplicação do saber acadêmico conjugada ao fazer profissional:

A meu ver, ambos os conhecimentos - acadêmicos e profissionais - são importantes e necessários para a atuação e, conseqüentemente, para a preparação profissional e, portanto, entendo que a busca de autenticidade e respeitabilidade profissionais implica a elaboração e desenvolvimento de um corpo de conhecimentos, acadêmicos e profissionais, através de pesquisas e a sua utilização para melhorar a qualidade da prática profissional. (TANI, 1996, p.15)

Sendo a Educação Física uma Ciência que para seu pleno desenvolvimento abrange estes diversos campos do conhecimento, e que tem na busca de seus objetivos junto ao seu beneficiário a necessidade prática destes conhecimentos, foi compreensível a dificuldade que enfrentou para firmar-se como Ciência. Dependente que era dos outros campos do conhecimento como a Física a Biologia, Medicina e outras. Esta barreira, no entanto, ao longo deste período de afirmação já foi transposta e hoje as pesquisas seguem em ritmo acelerado, muito tendo sido produzido em parceria ou utilizando-se das Ciências Tradicionais e especificamente com aplicação prática na atuação do profissional de Educação Física.

Dentre os inúmeros campos de estudos acadêmicos pode-se observar que a área da ética e das relações com a sociedade tem sido amplamente enfocada por diversos autores (TOJAL, 2004 e 2006) para aplicação do Profissional de Educação Física. Muitos destes estudos culminaram com o Código de Ética da profissão junto ao órgão máximo da categoria, o CONFEF - Conselho Federal de Educação Física (TOJAL, 2004).

Este código, criado no ano de 2000 (resolução CONFEF nº 025/2000), tem como norma a característica de sofrer ajustes cíclicos sempre que necessário. Teve

sua origem e desenvolvimento a partir de vários estudos, muitos deles desenvolvidos por acadêmicos ligados a este conselho.

Nosso questionamento é se nos cursos de graduação, a importância de seu conhecimento não está aquém do desejado. Para encorajar a reflexão sobre esta questão e dar uma pequena contribuição, sem nos aprofundar nos currículos, fizemos um pequeno levantamento das disciplinas ligadas ao tema nas universidades do ABC e em duas das principais escolas que são referências no estado de São Paulo, onde pudemos observar a carga horária destinada, diretamente a seu estudo e que consta dos anexos.

Encontramos as disciplinas: Filosofia da Educação Física, Bases Filosóficas da Educação Física, Filosofia da Educação, Políticas Públicas e Ética Profissional, Filosofia Educação Física, Ética e Emancipação Humana, Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação, Esporte e Filosofia, Dimensões Filosóficas da Educação Física e Ética Profissional.

Este levantamento nos incita, certamente, a uma pesquisa mais abrangente e que possa observar a real amplitude e influência destas disciplinas, porém reafirmamos que o presente trabalho não teve este intuito, mas o de analisar a importância da reflexão ético-profissional na formação superior na perspectiva do Paradigma Educacional Emergente e não especificamente o tempo e o currículo necessário a este fim.

A Educação Física é uma ciência da área da saúde e as relações diretas que mantém com os beneficiários de sua aplicação devem ser norteadas pelas posturas e condutas próprias e inerentes às Ciências da Saúde no que concerne às peculiaridades que estas possuem, sem esquecer de suas características e fundamentais ligações com a prática docente.

O Profissional deve ter, como instrumento, o conhecimento dos aspectos que norteiam as relações pessoais e suas implicações de ordem moral, psicológicas específicas das relações humanas do profissional de saúde com aquele beneficiário que vai buscar uma melhoria de sua qualidade de vida por meio de seu corpo e que, leigo, desconhece os procedimentos necessários para tal.

Torna-se, portanto, imprescindível o estabelecimento de uma relação baseada no conhecimento científico por parte deste profissional da ação educacional e/ou de orientação: Professor ou Bacharel, e que seja baseado em um diagnóstico acertado.

Em nossa pesquisa, pudemos observar que, embora seja oficialmente a Educação Física classificada na área da saúde e requeira suas responsabilidades éticas, a sua característica e ligação com a área da Educação torna obrigatória a reflexão sobre sua profissionalidade como podemos entender quando do problema causado pela omissão deste preceito:

Inicialmente, acreditou-se que as pesquisas desenvolvidas nessas sub-disciplinas pudessem contribuir para a formação de um corpo integrado de conhecimentos que desse identidade acadêmica à área e sustentação teórica à prática e à preparação profissional. Entretanto, em função da influência do paradigma científico adotado das ciências naturais, de característica eminentemente analítica, começaram a se desenvolver pesquisas que enfocavam aspectos cada vez mais específicos acerca do fenômeno do movimento humano. A incorporação desse paradigma fez com que a integração horizontal e vertical dos conhecimentos produzidos se tornasse cada vez mais difícil, caracterizando, desta forma, o processo de fragmentação do conhecimento. (TANI, 1996, p.12)

A dificuldade observada, segundo o autor, tem origem na opção da Educação Física, no firmar de seus estudos acadêmicos e na busca de uma identidade com base no Paradigma Cartesiano, que segundo observado no correr do trabalho, possui um caráter fragmentário, onde, o conhecimento fracionado e analítico, embora com todas as suas contribuições, não finaliza o processo de compreensão do ser humano em toda a sua plenitude e abrangência. (CAPRA, 1998 e 2006); (MORAES, 2010); (SANTOS, 2009).

1.2 POSSIBILIDADES

Neste tópico procuramos situar a Educação Física no modelo em que se encontra na atualidade, com respeito aos documentos oficiais, para uma leitura das possibilidades e tendências com base na legislação vigente. Justificamos esta iniciativa para podermos estabelecer parâmetros de análise que possuam fundamentação legal e já tenham passado pelos trâmites oficiais. Procuramos observar padrões que sejam pertinentes com a realidade que se apresenta, evitando os temas que, mesmo que eventualmente autênticos em suas leituras e propostas, sem a chancela oficial poderiam ser considerados inválidos.

1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

O parecer CNE/CES 58/2004 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física define e fundamenta alguns critérios para o ensino superior. Na sequência segue um pequeno resumo histórico:

- **Parecer nº 894/1969 e a Resolução no 69/1969**, fixam o currículo mínimo, duração e estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física que determina: estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica, como estabelecia o Parecer no 672/1969 – com vistas a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena e formação do técnico desportivo.
- **Parecer no 215/87 e Resolução nº 03/87**, com base em anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de currículo mínimo em favor "da autonomia e da flexibilidade para que cada IES pudesse elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente" representando importante avanço na estruturação e autonomia das IES e possibilitando o Bacharelado além da Licenciatura Plena. A resolução nº 03/87 estabelece estabeleceu que os currículos plenos deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de Formação Geral (áreas de **conhecimentos de cunho humanístico**, Conhecimentos Técnicos) e de Aprofundamento de Conhecimentos.
- **Parecer CNE/CES nº 776/97**, orientações para as diretrizes curriculares dos cursos em nível de graduação plena, enfatizando que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de

desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (...) Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua **criatividade e análise crítica**. Finalmente, devem incluir dimensões **éticas e humanísticas**, desenvolvendo no aluno **atitudes e valores** orientados para a **cidadania**.

- **Encaminhamento da proposta de Diretrizes Curriculares** para os cursos de graduação em Educação Física, sistematizada pela COESP-EF (Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física.) a SESu/MEC (Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação) e posteriormente ao Conselho Nacional de Educação com diretrizes que propunham a formação do graduado em Educação Física, a partir de dois núcleos de conhecimentos:
 - a) Conhecimento Identificador da Área que abrangia um núcleo de Formação Básica (Conhecimentos sobre o Homem e a Sociedade, sobre o Corpo Humano e seu Desenvolvimento e Científico-tecnológicos) e um núcleo de Formação Específica (Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano, Didático-pedagógicos, e Técnico-funcionais Aplicados);
 - b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento era compreendido como o conjunto de conhecimentos que objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes. Caberia a cada Instituição de Ensino Superior, partindo desta estrutura de conhecimento, propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.
- Aprovação da **Resolução CNE/CP nº 01/1999** (nova política e concepção de organização e de formação dos profissionais de

educação) e **Parecer CNE/CP no 009/2001** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) exigindo a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundissem com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores.

- **Parecer CNE/CES nº 138/2002**, aprovado na sessão da Câmara de Educação Superior, em 3 de abril de 2002, sendo a seguir homologado pelo Senhor Ministro da Educação, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
- **II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de Educação Física**, redige e encaminha ao MEC e ao CNE documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do **Parecer CNE/CES no 138/2002**, que foi acatado pelo Ministro de Estado de Educação que nomeou uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física (Portaria nº 1.985 - DOU de 21/07/2003), com a incumbência de "analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento", e sistematizar uma nova proposta de Diretrizes Curriculares para a área, que respondesse às críticas ao Parecer. Esta comissão foi integrada pelos dois representantes da área de Educação Física na SESu, por um representante da Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, por um representante do sistema CONFEF/CREFs e por um representante do CBCE.
- **Proposta de Parecer**, submetida à audiência pública, no dia 15 de dezembro, no auditório do CNE em Brasília. Resulta na organização de uma Comissão assessora do Conselheiro Relator, que se encarregaria de proceder a redação final, o que foi feito no mês de janeiro de 2004, sendo a mesma relatada como **Parecer CNE/CES 058/2004**, no dia 18 de fevereiro de 2004, ocasião em que foi aprovado. A Resolução CNE/CES 7/2004, foi publicada no Diário Oficial da União – DOU nº 65 de 05 de abril de 2004, seção 1, pág. 18/19.

Observamos com especial atenção que a presente matéria, inspirada pela LDB possui em seu corpo algumas afirmações que possibilitam uma liberdade de ação das IES com o “reconhecimento de que são inequívocas a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)” (CONFEF) e ainda:

[...] os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos. (LDB, 1996)

Embora cientes das demais competências requeridas para o exercício profissional que compõem o Parecer em questão, destacamos a seguir alguns dos termos relacionados aos princípios, características, perfil profissional, competências, prerrogativas e habilidades observadas e utilizadas e que, aderem aos fundamentos deste trabalho.

[...]Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, **humanas, sociais**, bem como em conhecimentos **da arte e da filosofia**.¹

[...]O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, **humanista e crítica**, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na **reflexão filosófica** e na **conduta ética**.

[...]A finalidade é possibilitar que as pessoas, independentemente de idade, de condições sócio-econômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham conhecimento e a possibilidade de **acesso à prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano**, compreendidas, reafirmando já foi dito anteriormente, como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como **importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana**.

[...]Competências e habilidades do graduado em Educação Física: A identidade acadêmico-profissional em Educação Física deve, necessariamente, partir da compreensão de competências e de habilidades que abranjam as dimensões **político-sociais, ético-morais**, técnico-profissional e científica, **considerando que a**

¹ Mesma autoria (LDB,1996) e grifos nossos nas 5 citações.

intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados.

[...]Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por **valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.**

As citações acima refletem a importância dada à formação humanista, crítica e ética do Profissional de Educação Física e, embora sendo apenas uma parte das prerrogativas da profissão, dão uma visão da dimensão e da responsabilidade na formação desejável.

Em virtude desta leitura observam-se as possibilidades de ação do referido profissional e não podemos deixar de mencionar Sung na palestra “Educação Física e a Educação para um Pensar e Agir Ético”, ocasião em que dissertou sobre o dualismo antropológico, representação da civilização ocidental, segundo a qual há uma divisão entre “corpo e alma ou corpo/cérebro” (2006, p.21) e sua característica de dificultar a compreensão da importância da Educação Física na educação de jovens e adultos.

Acompanhamos o autor na leitura de que esta visão menor da inconsistência deste dualismo realmente presta um desserviço à liberdade e que, realmente precisamos de uma “ruptura antropológica e epistemológica na nossa sociedade e nas nossas escolas” superando “o dualismo antropológico [...] e revalorizar no processo de vida e da aprendizagem, o corpo foi colocado em segundo plano.” (SUNG, 2006, p. 22)

Parece-nos, assim, que há uma ligação entre a condição primária do dualismo antropológico como forma de dominação e as possibilidades de um trabalho que respeita as noções da legislação atual quando observamos o autor

Todos os sistemas sociais dominadores e opressivos tendem a desvalorizar a vida corporal ou o corpo dos dominados. Isto porque todo sofrimento humano, toda injustiça e perversões éticas são impostos sobre os corpos dos dominados, das vítimas. A desvalorização do corpo em geral ou o corpo dos dominados é uma condição para que a dominação seja vista como algo não importante na vida da sociedade e nem eticamente ou religiosamente condenável [...] Por isso, os dualismos antropológicos filosóficos ou religiosos receberam tanto apoio das sociedades imperiais e opressivas. Por exemplo, na história do cristianismo ocidental, o dualismo antropológico, que não é a visão bíblica, vai se tornar a noção hegemônica a partir do momento em que o cristianismo se tornou a religião oficial do Império Romano. Se o mais importante é a vida intelectual ou a vida da alma, os sofrimentos impostos sobre os corpos das vítimas deixam de ser

importantes. E os sofrimentos não importantes não constam na lista das prioridades sociais. (SUNG,2006, p.24)

As características de libertação da educação a partir de uma intervenção ética, intrínsecas, como nas citações acima, nos remetem ao título deste tópico que pretende vislumbrar as possibilidades e tendências da prática da Educação Física ou mesmo das relações possíveis da Educação Física interligada às demais disciplinas, em uma construção a romper o dualismo antropológico da educação de que trata Sung.

1.2.2 Código de Ética

Outra norma de suma importância, para que se atinja a meta do presente tópico com referências às possibilidades, é o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física, *Parecer CNE/CES 56/2003*, que em seu processo de elaboração, além dos impositivos técnicos pertinentes à profissão, teve por base e delimita-se pelas Declarações Universais de Direitos Humanos e da Cultura. A Agenda 21, que conceitua a proteção do meio ambiente, no contexto das relações entre os homens em sociedade e os indicadores da Carta Brasileira de Educação Física 2000 (CONFED)¹

Deste código, que consta em sua íntegra nos anexos, destacamos alguns componentes que auxiliaram a ampliar a noção atual da relação do profissional com a sociedade e o meio ambiente.

Do capítulo II que trata dos Princípios e Diretrizes profissionais:

Art. 4º - O exercício profissional em Educação Física pautar-se-á pelos seguintes princípios:

I - o **respeito à vida, à dignidade, à integridade** e aos **direitos** do indivíduo;

II - a **responsabilidade social**;

III - a **ausência de discriminação ou preconceito** de qualquer natureza;

IV - o **respeito à ética** nas diversas atividades profissionais;

VI - a **sustentabilidade do meio ambiente**;

Art. 5º - São diretrizes para a atuação dos órgãos integrantes do Sistema

CONFED/CREFs e para o desempenho da atividade Profissional em Educação

¹ Endereço eletrônico citado em referências.

Física:

I - comprometimento com a preservação da saúde do indivíduo e da coletividade, e com o **desenvolvimento físico, intelectual, cultural e social** do beneficiário de sua ação;

II - atualização técnica e científica, e **aperfeiçoamento moral** dos profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs;

IV - autonomia no exercício da Profissão, respeitados os **preceitos legais e éticos e os princípios da bioética**;

V - priorização do **compromisso ético** para com a sociedade, cujo interesse será colocado **acima** de qualquer outro, sobretudo **do de natureza corporativista**;

VI - integração com o trabalho de profissionais de outras áreas, baseada no **respeito**, na **liberdade e independência** profissional de **cada um** e na defesa do interesse e do **bem-estar** dos seus beneficiários.

Ainda no capítulo III – Das Responsabilidades e deveres observamos que na esteira dos capítulos do código anteriormente citados, encontramos sempre as palavras e posturas que norteiam o aconselhamento observado.

1.2.3 PCN

Como fechamento deste capítulo, analisamos a Educação Física e seus componentes inseridos nos PCN – Parâmetros curriculares Nacionais, documento apoiado em normas legais, elaborado com vistas a definir e possibilitar uma unidade de conceitos e parâmetros educacionais. O PCN busca auxiliar na solução de problemas do ensino para um atendimento às demandas da sociedade brasileira e para a construção de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental. Em sua composição e desdobramentos acham-se especificidades que vem auxiliar a compor o presente trabalho. Onde destacamos

A Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os **aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade** de forma intensa e explícita, o que **faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos**. Levando essas questões em conta e considerando a importância da própria área, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de integração. (PCN, 1997, p.22)¹

¹ Grifos nossos nas citações em destaque

Assim, a área de Educação Física hoje contempla **múltiplos conhecimentos** produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram **fundamentais** as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, **expressão de sentimentos, afetos e emoções**, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. (ibid., p.23)

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu **aprimoramento como seres humanos**. (ibid., p.24)

Observemos que nos trechos citados, a exemplo dos demais itens deste capítulo fica claramente demonstrado, pelo menos na intenção do documento, princípios de cidadania, respeito ao outro e a seus sentimentos e particularidades. Pudemos notar, também, que a palavra ética ou seus sinônimos estiveram sempre presentes de forma incisiva.

Embora cientes de que a legislação e o conhecimento da ética ou de qualquer norma não é condição para sua aplicação prática, e que as normas geralmente estão a serviço do poder e que deve nos inspirar uma dose, sempre atenta de cuidados com elas, como nos descreve Severino quando ao analisar as evidências da criação da LDB, ao tratar das relações do direito e do estado como autentico depositário das expectativas populares nos lembra que,

[...] esta expectativa tende a frustrar-se continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo. Da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim da falta de direito. [...] as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população [...] tipo escravocrático que a fundaram [...](SEVERINO, 1997, p.55)

Independentemente de analisarmos os motivos que nortearam os códigos em evidencia neste trabalho, e que podem estar procurando retratar e desenvolver mecanismos de condução e controle social em suas entrelinhas, nos trechos retirados e citados pudemos entender, e devemos aproveitar, que há espaço para contribuições interessantes do ponto de vista social e que pode servir a uma fundamentação com vistas a uma aplicação ética.

Ao percorrer os tópicos deste capítulo, podemos constatar, pelo menos na idéia geral, que o profissional de Educação Física em sua atuação pode colaborar no desenvolvimento de uma aproximação dos conceitos que representam os anseios dos ideais para uma condição de inter-relações humanas mais felizes e fraternas.

2 BASES DEONTOLÓGICAS

Conforme exposto na Introdução, este capítulo tem a finalidade de transitar por alguns estudiosos do campo filosófico, sem o objetivo de estabelecer ou firmar de forma pretensiosa uma defesa incontestada deste ou daquele pensamento. Tais pensamentos que fazem parte, por milhares de anos, de grandes pensadores dedicados à causa da Filosofia. Campo este a nós apresentado por Will Durant em carta ao leitor, nos faz refletir sobre a importância de não se posicionar de forma hermética frente à sabedoria humana e às possibilidades que esta apresenta em termos de novos conhecimentos:

O autor acredita que a epistemologia raptou a Filosofia moderna e quase a arruinou; tem esperanças de que chegue o momento em que o estudo do processo do conhecimento seja reconhecido como tarefa da ciência da psicologia, e em que a filosofia voltará a ser compreendida como a interpretação sintética de toda a experiência, e não como a descrição analítica do modo e do processo da própria experiência. A análise pertence à ciência e nos dá o conhecimento; a Filosofia deve oferecer uma síntese para a sabedoria. (DURANT, 1996, p.23)

Nos parece claro e compartilhamos que a sabedoria, o *Sofia*, não está em confronto com a Ciência, mas sim se traduz como uma luz a romper as barreiras que a descortinam, possibilitando sua plena existência e conseqüentemente, os benefícios que ela nos propicia, pensamento este que não deve em momento algum descuidar-se da “reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 2007, p.20), sob pena de representarem uma visão que não condiz com a reflexão filosófica enquanto busca e sim com a simplificação do pensamento sem objetividade.

2.1 ÉTICA E MORAL

Abbagnano, em seu dicionário de Filosofia, nos chama a atenção para a “disparidade de significações de Filosofia” e reconhecendo a definição de Platão em que “Filosofia é o uso do saber em proveito do homem”, vemos com singular propriedade a definição de Durant, “Especificamente, Filosofia significa e abrange

cinco campos de estudo e discurso: a lógica, a estética, a **ética**¹, a política e a metafísica” (1996, p. 27).

A partir da visão deste autor, que passa a definir os conceitos dos aspectos citados que, resumidamente, seriam: A lógica, o estudo do fato real com sua explicação ideal; a estética, o estudo do belo, da forma ideal; a política, o estudo da organização social ideal; a metafísica, o estudo da realidade máxima e completa da relação mente e matéria nos processos de percepção e conhecimento; e por fim, a ética, que citamos íntegra e fielmente, e seria a seu ver “[...] o estudo da conduta ideal; o mais elevado dos conhecimentos, dizia Sócrates, é o conhecimento do bem e do mal, o conhecimento da sabedoria da vida.” (ABBAGNANO,1996,p.27)

Ainda no tocante à semântica das palavras ética e moral em La Taille, temos uma síntese interessante e com tendências à distinção entre os dois termos:

[...] a convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele. (2006, p.26)

E ainda, “[...] toda organização social humana tem uma moral. Mas, evidentemente, como todo fenômeno social, a moral suscita indagações” (*Id*, 2006, p.26).

Após discorrer sobre os diversos ramos das Ciências responsáveis pela análise dos diversos modos de influência da moral sobre o ser social, ele atenta para que “a esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma se dar o nome de ética”. Em síntese, embora seja taxativo quanto ao fato deste conceito ser “apenas uma convenção, e não a única possível” (*Id*, 2006 p.27), a ética teria características de fonte primordial para o estudo da moral, que seria um conceito dependente do fenômeno social a que estivesse atrelado, uma determinada sociedade e/ou um determinado tempo e espaço.

Achamos conveniente a distinção entre ética e moral e entendemos que observações acerca de determinada palavra não devam povoar a nossa imaginação quando estudamos seriamente suas origens com o objetivo de compreender seu significado.

Procuramos estabelecer uma leitura distanciada de seu uso comum. Como o observado, em tempo recente, nas escolas na forma de Educação Moral e Cívica, por exemplo, destituindo a palavra moral de seu significado por se tratar de uma

¹ Grifo nosso

disciplina aplicada em um momento em que a escola respondia a um regime de exceção, que via nesta semântica um belo instrumento de “organização” social.

Fica o questionamento: do ponto de vista da imagem que a palavra nos propicia, isso não teria deixado as pessoas um pouco intransigentes com a palavra moral, nos incitando a colocar em seu lugar a palavra ética, estabelecendo uma distinção entre elas por influência ideológica ou de uma representação social¹?

Outra observação que nos auxilia a compreender o interessante da distinção das palavras, é o fato de que, realmente, ética não é exatamente o espelho da moral, uma vez que a observação da realidade “[...] permite sublinhar o fato de se poder viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão ética” (LA TAILLE, 2006, p.26). Neste sentido, a moral tem um caráter mais de legado independentemente da análise das questões éticas envolvidas em determinada ação e determinado comportamento.

Podemos exercitar este conceito:

-Não devo mentir! Porque não é certo! Se, ao se afirmar, não se sabe o que representa o certo, é um legado.

-Não devo mentir para que a sociedade possa ser mais justa e permita que essa justiça se traduza em benefício para as relações humanas. Consciente do motivo é uma reflexão ética.

Ainda para ilustrar as diferenças entre ética e moral podemos observar a discordância quanto a serem sinônimos os termos em questão, de uma forma bem clara, no artigo “Educação e Ética no processo de construção da cidadania” de Severino,

Moral e ética não são dois termos sinônimos, apesar da etimologia análoga, em latim e em grego, respectivamente. É certo que na linguagem comum de nosso dia-a-dia, já não distinguimos mais as coisas, usa-se um conceito pelo outro. Mas, a rigor, *moral* refere-se à relação de nossas ações com os valores que a fundam, tais como consolidamos num determinado grupo social, não exigindo uma justificativa desses valores que vá além dos interesses imediatos desse grupo. Já no caso da *ética*, refere-se a essa relação, mas sempre enquanto precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo. (2005, p.141)

¹ Teoria de Serge Moscovici, que trata das imagens a partir das teorias de Durkheim, que desenvolvem determinados grupos em função de fatores diversos que influenciam seus conceitos. (MOSCOVICI, 2007)

Com o enfoque sobre as distinções entre moral e ética, pretendemos apenas diferenciá-las no sentido de podermos compreender que, enquanto a ética representa a condição básica e primeira do pensamento sobre as questões das relações do homem com seus semelhantes e seu meio, ao longo da existência da civilização. Já a moral tem uma aplicação mais imediata, independentemente de sua posição, oriunda da ação reflexiva e mais atrelada ao aspecto cultural de determinada sociedade em determinado tempo. Sujeita às intervenções mais próximas do indivíduo e determinante de suas ações frente à civilização a que pertença.

A ação moral, assim como o certo ou o errado, é uma determinação baseada em leis, culturas e relações humanas. Em face do momento podemos afirmar que, quando pensamos em educação, não podemos deixar de pensar em como as relações morais devam ser observadas na formação de uma humanidade mais fecunda e com observância, permanente, da ética a nortear essa reflexão.

Sendo a moral um fator norteador das ações humanas, é vital que nossas reflexões sobre ela se deem sempre baseadas na nossa liberdade em relação às influências que possam confundi-la com os usos e costumes; o que pode acontecer com muita facilidade se confundirmos moral com leis ou imposições sociais. Imbert nos alerta para o cuidado, em especial no campo educativo, com essa questão e nas dificuldades do educador ao se deparar com

O apego à lei e a produção de 'bons hábitos', de boas formas (...) sendo assim, o objetivo de tais práticas não é o sujeito em sua 'discernibilidade' e sua singularidade; interessa-se por ele unicamente na medida em que poderá moldá-lo no interior de uma ordem, de um sistema de imagens, de um discurso. (2001, p.103)

Segundo Imbert, podemos entender a Educação como um processo que auxilia a liberdade, através de sua condição de raiz da consciência, pois, auxilia no conhecimento e, melhorando nossa capacidade de compreensão pode permitir uma resistência a uma vida, simplesmente, a serviço dos meios de produção ou de qualquer outra estratégia do "tipo escravocrático". (SEVERINO, 1997, P.55)

A ética representa um dos antídotos para a confusão que se poderia estabelecer entre a moral e, simplesmente, a lei estabelecida.

O motor desta práxis é a ética. Seu objetivo consiste em desfazer a 'modelagem (ordenação)' da regra; esse momento em que a ex-sistência do sujeito é interrompida, encurvada, enclausurada sob o peso dos 'bons hábitos' da moral instituída. (IMBERT, 2001, p.115)

A questão ética, para a construção moral, tem na sociedade um apelo dos mais significativos e pesa, sobremaneira, em nossa qualidade de vida a partir do momento em que define as relações humanas. Sendo há muitos anos objeto de estudos da Filosofia e demais campos do saber, com caráter decisivo nas relações sociais, como podemos observar em Freitag, ao descrever o pensamento de Sófocles, Sócrates, Platão e Aristóteles como representantes do início do estudo da ética e que, embora possua uma análise frente às castas sociais da época, em tempos modernos e de igualdades e liberdades como o nosso, dão uma visão da importância do tema.

A justiça sintetiza o valor moral supremo. Ela é a simbiose de todas as outras virtudes. Consiste essencialmente em praticar o bem no interior da hierarquia estamental preestabelecida. [...] Agir corretamente (isto é, moralmente) significa agir de acordo com uma lei (a boa medida) fixada por cada um a si mesmo. Mas agir corretamente (isto é, de forma politicamente justa) significa seguir a lei da *polis*, fixada pelos filósofos e políticos, empenhados na verdade e no bem coletivo [...] (FREITAG, 1992, p.28)

Podemos observar uma relação direta que existe da "boa" moral como um comportamento a ser observado para estabelecer uma conduta de benefício mútuo entre os membros da *polis* (cidadãos). Isso nos remete aos ideais de justiça, liberdade, igualdade, fraternidade e tantos outros adjetivos da relação consciente para a busca da felicidade humana. Nesta perspectiva entendemos que os seres humanos se beneficiam destas relações e estas seriam importantes para nortear a comunicação e a ação entre eles.

Todo ato humano ocorre na linguagem. Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato de convivência que dá origem ao humano. Por isso toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro. (MATURANA E VARELA, 2001, p.267)

2.2 DEONTOLOGIA

Em Abbagnano, a ética, como Ciência da conduta, foi se firmando ao longo da História como um objetivo a ser alcançado, quer como Ciência de meio e fim, ou do ideal para o qual os seres humanos se dirigem, dada a sua essência, quer como ciência do móvel da conduta humana ou dos motivos e causas de suas condutas (ABBAGNANO, 2007). Em ambos os casos, podemos observar na questão ética uma busca de um determinado *status* frente ao objetivo a ser alcançado, em decorrência da influência por que tenha passado o artífice da ação moral.

Torna-se claro que esta busca de objetivos ao longo da História da humanidade tenha se confundido com as práticas e as culturas influenciadas pelos atores sociais, seus objetivos e construções sociais. Nesta caminhada, muitas ações foram atribuídas a conceitos morais, servindo ou não aos avanços ou retrocessos das relações humanas, e a ética foi-se estabelecendo nos diversos campos do conhecimento como base para determinadas configurações em nossas instituições e pelas diversas influências de diversos pensadores.

Hegel atribuía como conduta humana íntegra e perfeita a objetivação do Estado; Para Tomás de Aquino, Deus seria o último fim do homem; Kant, com grande afinidade com os moralistas ingleses do século XVIII, pensa em uma ética de relação com outros homens sempre como fim e nunca como meio com sentido de humanidade, (ABBAGNANO, 2007).

Com a infinidade de possibilidades de interpretações era de se esperar que sofresse com isso classificações tais como o Direito, a ética religiosa, a ética social a atual bioética e tantas outras como a Deontologia, objeto deste trabalho, desejamos que seja observada sob a ótica de valores de Dewey para quem,

[...] os valores são qualidades imediatas sobre os quais nada há que dizer; só em virtude de um procedimento crítico e reflexivo é que podem ser preferidos ou preteridos" (*Apud* ABBAGNANO, 2007, p.448)

Sem a pretensão de formular um tratado sobre a Deontologia, que na opção por esta expressão trataremos como a Ciência do dever profissional. Este termo foi criado por Jeremy Bentham, utilizado para designar uma ciência do conveniente e fundada na tendência de perseguir o prazer e fugir da dor.

Sendo que esta visão contraria a proposta de Rosmini que atribuiu às “ciências normativas”, ou seja, as que indagam “como deve ser o ente para ser perfeito”, onde em mesmo trecho é referenciado o fato de se utilizar a Deontologia para estabelecer a noção de dever ético ou profissional (ABBAGNANO, 2007), que é mais apropriada para definir Ética Profissional.

A opção pelo termo Deontologia em uma época em que muito se fala e trabalha com os termos Ética e Bioética - e sua imprescindível leitura como norteadora das relações éticas em Ciências da Saúde (TOJAL, 2006), deve-se ao fato de que, embora concordando com a importância e o enfoque das relações da Bioética e sua vertente humanista, bem como por sua preocupação e intervenção nas relações do homem e a vida, optamos pelo termo Deontologia por se tratar da designação fundamental do estudo da ética profissional, tradicionalmente aceito, mas que não pode estar dissociada em sua composição da consciência desenvolvida pelos avanços no campo da Bioética e das reflexões acerca de sua intervenção que nos parecem estar ainda em franca evolução.

[...] evidencia-se a existência de dois campos de intervenção e de atuação da Bioética. Uma que defende a liberdade da Ciência em nome do progresso da humanidade e, de outro lado, aqueles que defendem um maior controle sobre os poderes advindos das produções científicas e que, embora não desconhecendo os grandes benefícios proporcionados pela ciência defende a limitação das ações científicas em nome da proteção da dignidade humana. (SILVA, 2003, p.81)

A Bioética tem sua origem nos anos 1970, com a compreensão de que as pesquisas científicas ligadas à vida (*bios + ethos* = vida + ética) pudessem estar em acordo a padrões éticos. Isso possibilitou um avanço efetivo nas posturas e reflexões sobre o fazer científico. Esse fato se deu em decorrência aos avanços, especialmente nas áreas de pesquisa que suscitaram polêmicas e, portanto originaram o estabelecimento de uma moral específica, que pudesse servir de auxílio a uma reflexão ponderada como podemos observar nas questões sobre clonagens ou engenharia genética por exemplo.

A Bioética tem então a peculiaridade de conter os requisitos para estar em posição de destaque, e seu estudo seria indispensável na composição dos conteúdos de formação profissional nas áreas da Saúde e Humanas, que são aquelas com as quais a Educação Física se comunica de forma mais próxima.

Assim, na busca de melhor posicionar o entendimento sobre o que seria Bioética, sirvo-me das definições efetuadas por diferentes autores/pesquisadores, com o intuito de esclarecer e poder estabelecer o ponto de equilíbrio entre as diferentes situações encontradas, visando passar a trabalhar a Bioética como um conceito viável e que possibilite que a Educação Física, como uma das profissões da área da Saúde, passe a desenvolver na Preparação dos futuros Profissionais, os conceitos e conhecimentos sobre a Ética e a Bioética, bem como daqueles delas decorrentes, indispensáveis para atuação junto a sociedade. (TOJAL, 2006, p.99).

Torna-se evidente a importância e os avanços decorrentes no campo da Bioética e julgamos necessária a presente intervenção como forma de empreender esforços para a reflexão de que os dois termos se completam quando objetivando a formação profissional.

Ao se tratar de Deontologia há que se falar em exigência moral, por se tratar de uma responsabilidade assumida, o que leva circunstancialmente ao estabelecimento da noção de dever em face de sua condição de estabelecer regras, de conduta em uma condição profissional e com a responsabilidade do agir de um ofício.

Sobre o dever nos parece razoável caminhar na idéia de que este termo está, muitas vezes, intimamente ligado à moral temporal de uma determinada sociedade e nos vem à mente o objeto de nossa obrigação que, conceituada em nossos códigos e culturas, devem evitar, fortemente serem induzidos apenas pelo momento moral. Com esse propósito, e ao se entender por deveres contratuais as atitudes profissionais subordinadas a um determinado código de conduta profissional, não devemos esquecer que também a Deontologia deve estar subordinada e inter-relacionada à ética.

Uma leitura consciente, ampla e reflexiva à luz de uma postura ética para com a humanidade e conseqüentemente, com a natureza de que fazemos parte, deve se impor à nossa prática. A finalidade disso é não nos tornarmos vítimas do utilitarismo de resultados ou das limitações de alguma espécie de relativismo que norteia grupos e, portanto, para que não corramos o risco de sermos mal interpretados e confundidos com uma visão corporativista de classe profissional.

Para ilustrar, podemos como exemplo, observar os constantes apelos à defesa da natureza sob o julgo dos avanços destrutivos do homem em sua necessidade de recursos energéticos, que, se analisada à luz do início do século XX seria absolutamente infundada e ilógica dada a demanda e a ignorância racional

sobre o tema na época. Apesar de observarmos esta preocupação em algumas culturas indígenas, anteriores, como na carta escrita pelo chefe Seattle como “testemunho oral da ordem moral paleolítica” (CAMPBELL), onde o líder local descreve e ao mesmo tempo questiona.

[...] como é possível comprar o céu ou a terra [...] é preciso dedicar aos rios a mesma bondade que se dedicaria a um irmão [...] a terra não pertence ao homem, o homem pertence a terra. Todas as coisas estão ligadas, assim como o sangue nos une a todos. O homem não teceu a rede da vida, é apenas um dos fios dela. O que quer que faça à rede fará a si mesmo”. (CAMPBELL, 1990, p.34)

Hoje, em virtude do conhecimento dos problemas que o uso indiscriminado dos recursos naturais causa ao nosso meio ambiente, a visão descrita na citação acima, é uma constatação muito pertinente. Já na época de sua elaboração, contudo, teria sido menos importante segundo os interesses da sociedade, que não compreendendo, ainda esses problemas, não tinha conhecimento dos males que esse uso poderia causar.

Nessa carta nota-se a preocupação com a natureza e embora tenha sido redigida no ano de 1852 por ocasião da compra de terras indígenas, não deixa de perenizar um pensamento sábio (*Sofia*) frente ao *episteme* temporal que desconhecia, à época o senso prático de uma cultura diferenciada. Nesta carta o chefe adverte os “civilizados” sobre a necessidade da relação com a natureza de forma equilibrada, o que configura claramente uma atitude ética e até “deontológica”, em razão de ser uma atitude “profissional” de um líder político exercendo sua função de forma equilibrada, mesmo sem a menor idéia do que isso pudesse significar frente aos conceitos da época.

Nesta passagem da história, menos extrema que um ato heróico, para ser mais próximo de um ato profissional, o ator em questão foi artífice de seu dever e na realização da continuidade do desenvolvimento de seu “eu”, agiu de forma altruísta segundo a visão de altruísmo de que trata Dewey, quando afirma que o dever está intimamente ligado à execução do serviço que representa a ação específica de um indivíduo para o preenchimento de uma função que compõe a sua gama de características individuais, como as ações executadas em função de uma profissão; e que definem o grau de dedicação deste frente a uma dificuldade que atenta contra seus instintos básicos (2007, p.120).

Dewey nos lembra do caso de alguns médicos em ação em tempos de epidemia, e que continuam a trabalhar com risco de contrair a doença que combatem. Segundo o autor esse comportamento deve estar dissociado da visão de “princípio ou interesse” (*Id*, p.116) e tem base na generosidade da comunhão com “toda a extensão de relações contida em sua atividade” (*Id*, p.118) que no final é parte integrante e constitutiva de seu “eu”.

É autêntica a ideia de se esperar que a relação de um profissional com seu dever seja firme e atenta, não apenas às normas que a regem, mas aos males que pode causar a inobservância das questões gerais de sua prática. Não se espera que esteja, simplesmente, atento às exigências legais de sua conduta profissional, bioética, deontológica ou moral. O profissional deve ser ético e reflexivo, crítico em suas leituras e sem a miopia das soluções rápidas, estabelecidas pelas fórmulas do saber momentâneo e passível de erros de interpretação.

Em defesa da ética e da bioética, “como conhecimentos abordados e desenvolvidos como conteúdo incluso tanto nos componentes específicos como gerais na preparação dos profissionais de Educação Física [...]”, Tojal (2006, p.102), em artigo sobre “Ética, Bioética e a Profissão Educação Física”, após transitar sobre identificação, diagnóstico, prescrição e planejamento, dever e poder, como atributos da ética do conhecimento profissional, nos clareia sobre como a Ciência da Moral, a ética, é a base fundamental da reflexão profissional.

2.3 CÓDIGOS DE ÉTICA

A existência de códigos de conduta tem origem na antiguidade e em 1780 a.C., já se tem notícia de um dos principais deles que é o código de Hamurabi, na antiga Babilônia, como forma de estabelecer regras para o exercício de ofícios. Os códigos serviram para impor limites legais para as práticas exercidas.

Thomas Percival, no início do século XIX, foi o responsável por desenvolver o primeiro código de ética médica do Ocidente que, com base na influência do juramento de Hipócrates, e fruto das distinções entre os profissionais do cenário em que professava seu ofício, pode ser considerado o precursor dos atuais códigos de conduta profissional.

Para ilustrar historicamente os atuais códigos de ética inserimos o juramento de Hipócrates, que tem sua importância frente ao desenvolvimento dos códigos deontológicos e é tido como o primeiro código médico de que se tem conhecimento.

JURAMENTO DE HIPÓCRATES

Eu juro por Apolo médico, por Esculápio, Hígia e Panacea, e tomo por testemunhas todos os deuses e todas as deusas, cumprir, segundo meu poder e minha razão, a promessa que se segue: Estimar, tanto quanto a meus pais, aquele que me ensinou esta arte; fazer vida comum e, se necessário for, com ele partilhar meus bens; ter seus filhos por meus próprios irmãos; ensinar-lhes esta arte, se eles tiverem necessidade de aprendê-la, sem remuneração e nem compromisso escrito; fazer participar dos preceitos, das lições e de todo o resto do ensino, meus filhos, os de meu mestre e os discípulos inscritos segundo os regulamentos da profissão, porém, só a estes. Aplicarei os regimes para o bem do doente segundo o meu poder e entendimento, nunca para causar dano ou mal a alguém. A ninguém darei por prazer, nem remédio mortal nem um conselho que induza a perda. Do mesmo modo não darei a nenhuma mulher uma substância abortiva. Conservarei imaculada minha vida e minha arte. Não praticarei a talha, mesmo sobre um calculoso confirmado; deixarei essa operação aos práticos que disso cuidam. Em toda casa, aí entrarei para o bem dos doentes, mantendo-me longe de todo o dano voluntário e de toda a sedução, sobretudo dos prazeres do amor, com as mulheres ou com os homens livres ou escravizados. Àquilo que no exercício ou fora do exercício da profissão e no convívio da sociedade, eu tiver visto ou ouvido, que não seja preciso divulgar, eu conservarei inteiramente secreto. Se eu cumprir este juramento com fidelidade, que me seja dado gozar felizmente da vida e da minha profissão, honrado para sempre entre os homens; se eu dele me afastar ou infringir, o contrário aconteça. (CREMESP, 2010)

No Brasil, diversas profissões regulamentadas possuem seus Códigos de Ética, muitas amparadas pelos seus respectivos Conselhos Profissionais e Conselhos de Ética, que têm a prerrogativa legal de fiscalizar o exercício da profissão a que são ligados.

Dentre as 63 (sessenta e três) profissões regulamentadas, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego¹, podemos citar algumas como: Direito, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Sociologia. São exemplos de profissões regulamentadas e que possuem Conselhos Federais e competentes Códigos de Ética. Várias outras são normatizadas de forma semelhante e a opção por essas em particular foi para exemplificar apenas a prática já estabelecida na política profissional do Brasil.

¹ Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego à disposição nas Referências

A nosso ver, esta prática vem ao encontro dos anseios da população que exige cada vez mais profissionais bem preparados, como também em acordo com saberes e fundamentos deontológicos com profundas bases éticas que lhes permitam uma maior competência no serviço à sociedade. É o que segue o pensamento de Drumond “[...] A Deontologia é, antes de tudo, a adesão aos princípios filosóficos que se aplicam ao cotidiano profissional por meio de um conjunto de valores morais assumidos por uma categoria” (2004, p.73), e que mais adiante nos remete aos valores morais intrínsecos de um profissional da área da saúde ao que acrescentaríamos – qualquer profissional – como condição inserida de formas distintas em todos os códigos observados.

O profissional de saúde deve apresentar como qualidades morais, aquelas contidas no *Corpus hippocraticum* – ideário atribuído a Hipócrates, o pai da medicina -, acrescidas de outras que visam fortalecer o seu caráter profissional humanista e altruísta. São elas: a prudência, a temperança, a coragem, a fortaleza, a justiça, a generosidade, a compaixão, a humildade, a tolerância, a misericórdia, a fidelidade, a solicitude e o entusiasmo. (DRUMOND,2004, p.73)

Entendemos que, quando Drumond remete estas qualidades aos profissionais da área da saúde não está excluindo os demais profissionais das outras áreas que a nosso ver, têm em seus códigos, inseridos de formas distintas, os valores a serem observados. E que, em virtude das atribuições de ordem moral por que passamos seriam estas qualidades, de fato, uma necessidade evidente. De acordo com Sung,

Sem dúvida, as categorias profissionais precisam de um código de ética profissional para que a profissão possa ser exercida de uma forma regulamentada. Além disso, o código dá aos indivíduos profissionais uma clareza sobre como atuar correta e legalmente, além de possibilitar que a categoria possa se proteger contra os maus profissionais. (2006, p.19)

2.4 BASES DO CÓDIGO DE ÉTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O Código de Ética dos Profissionais de Educação Física completou em 2010, uma década de existência, considerando-se a Resolução CONFEF nº 025/2000 de 18 de agosto de 2000, revogada pela Resolução nº 56/03 que prevalece até hoje. Sua aplicação foi possível em virtude da instituição do Conselho Federal de Educação Física, legalizado pela Lei 9696/98 e empossado em janeiro de 1999.

Após a constituição do Estatuto e do Regimento Geral foram dados os primeiros passos para o estabelecimento de um documento que pudesse normatizar a atuação dos Educadores Físicos ligados a partir daquele momento com o órgão máximo da profissão.

Instituiu-se, então, uma equipe que ficou encarregada da elaboração do Código de Ética, composta pelos conselheiros federais João Batista Andreotti Gomes Tojal, Carlos Alberto de Oliveira Garcia e Alberto Puga (REVISTA CREF/SP, 2009). Com o intuito de tornar o procedimento de desenvolvimento do Código o mais transparente e ético nas palavras do Presidente do CONFEF (Conselho Federal de Educação Física), Jorge Steinhilber (2004, p.12), a equipe responsável organizou o I Seminário de Ética do Profissional em Educação Física em agosto de 1999, na Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, para criar propostas e análises teóricas para contribuir para a consecução do Código.

Após este Seminário, e a partir desse, um grupo de trabalho produziu uma minuta que foi colocada no portal do CONFEF para que fosse criticada, melhorada e modificada, resultando no código de 2000. Ficou estabelecido que este Código seria modificado em virtude de mudanças que se fizessem necessárias, o que ocorreu após o II seminário, realizado em Foz do Iguaçu em Janeiro de 2003, estabelecido como o Ano da Responsabilidade Ética, que culminou com o aprimoramento e o texto final do referido Código que tem sua redação consolidada a partir dessa data.

Torna-se importante refletir o texto de Tojal, sobre a relação entre os profissionais, sua preparação e seu código de conduta.

[...]é necessário que se entenda que não se pode reformar e re-significar qualquer categoria profissional sem a prévia capacitação dos profissionais que a compõem [...] considera-se que devam apresentar preparação acadêmica e conhecimentos científicos e técnicos também correlatos e que estejam sujeitos ao cumprimento do mesmo processo de responsabilização ética e jurídica (2004, p.17).

De fato a afirmação que soa como um sábio conselho nos remete à pergunta inicial deste trabalho, que busca contribuir na questão de como pode se fundamentar uma competente ação profissional. Deixando de lado a devida conotação ético-profissional baseada em uma formação à luz do que a Ciência tenha de mais fundamental, que é a reflexão do momento e das estruturas formadas ao longo da História.

E como fazer, no caso da conduta moral, para que a Deontologia não se resume a uma opção por um código corporativista, que se desenvolva com vistas a uma proteção dos membros de uma mesma classe profissional, excluindo assim, a razão primeira de toda profissão e de toda ação político-social que é a população beneficiária desta intervenção?

Embora sendo um instrumento com força de Lei, um Código de Conduta Ética não representa, necessariamente, a consciência ética de indivíduos com culturas e formações distintas. A sua aplicação está intimamente ligada à incorporação dos conceitos que representa pelo profissional que irá aplicá-lo. Ao compreender a importância de sua existência, e os benefícios que esse pode representar para uma classe profissional que deseja ser reconhecida como uma prestadora de bons e necessários serviços à sociedade.

É impossível balizar a conduta dos profissionais de saúde tão somente a partir de seu código profissional [...] a prática profissional contempla situações específicas que não são abordadas pelos códigos e, em tais circunstâncias, a reflexão sobre um conflito moral, tendo com referencial o código deontológico será sempre uma visão míope e restrita sobre a complexa realidade prática. (DRUMOND, 2004, p.73)

Muito de nosso interesse ao desenvolver este trabalho foi o de auxiliar tornar mais acessível esta reflexão. Possibilitando o estabelecimento de uma relação desta com os trabalhos desenvolvidos acerca do momento atual da formação no Ensino Superior, de modo especial no campo da Educação Física.

3 O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

Este capítulo foi escrito com a intenção de elucidar, por meio de algumas leituras referenciais de relevância, o momento pelo que passa o ensino superior. Bem como algumas de suas especificidades e relações com o paradigma emergente das Ciências, que tem influência sobre um novo paradigma que emerge no campo da Educação.

Evidentemente não se propõe ser um tratado sobre estas relações, e, visará a continuidade ao tema principal, assim como exercer uma fundamentação básica ao observar as relações dos novos paradigmas do ensino superior, em especial nas que possibilitem verificar se há uma ação mais eficiente na objetivação das características da formação neste nível acadêmico.

3.1 PARADIGMA

Na raiz da palavra podemos ver a definição de Platão que entende paradigma como sendo “o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é imagem” (ABBAGNANO, 2007, p.864). Tal afirmação nos remete a pensá-lo com uma espécie de qualidade transcendental e superior da busca de uma definição que produza, em conformidade com a perfeição de seu conceito, uma visão ampliada de idéias e pensamentos.

Ainda em Abbagnano, em definição gradativa, somos remetidos a Thomas Kuhn que estrutura o termo quando define a sua aplicabilidade, e desde esta perspectiva é tido como “o conjunto das teorias, das técnicas de pesquisa de determinada comunidade científica” e “o exemplar das soluções concretas para os quebra-cabeças que constituem a organização típica da ciência normal” (KUHN *apud* ABAGNANO, 2007, p.864)

Embora Kuhn tenha um grande valor em suas características de precursor da visão do termo como uma síntese das ideias, presente no pensamento do momento, vemos no pensamento de Morin uma exposição que vem somar ao conceito, apesar da crítica que faz aos modelos de Kuhn, quando cita a definição do livro *A Estrutura*

das Revoluções Científicas que, na primeira edição do seu livro, o paradigma é constituído pelas “descobertas científicas universalmente reconhecidas[...]”, tendo posteriormente, à segunda edição, adquirido “um sentido sociologizado e torna-se - o conjunto das crenças, dos valores reconhecidos e das técnicas comuns aos membros e determinado grupo” (2001, p.259).

Morin evoca então a visão de Foucault e sua noção de episteme “aquilo que define as condições de possibilidade de um saber” dando-lhe a prerrogativa de “[...] mais radical e mais amplo do que o paradigma de Kuhn” (*Id*, p.260).

Embora Morin também critique a visão de Foucault por ser simplificadora por estabelecer que, “Numa cultura, num determinado momento, há apenas uma *episteme* [...]” e arbitrária pela sua “concepção, na sua localização e na fixação da data dos cortes epistemológicos” (*Id*, p.260).

Morin, na busca de uma crítica do termo e de seus autores deixa claro, e demonstra familiaridade com as concepções de Magorob Maruyama e sua “radicalidade e sua universalidade” ao definir os quatro tipos epistemológicos que criam a “paisagem mental” (2001, p.260). Para Morin um grande paradigma,

[...] controla não apenas as teorias e os raciocínios, mas, também, o campo cognitivo, intelectual e cultural em que nascem teorias e raciocínios. Controla, além disso, a epistemologia, que controla a teoria e a prática decorrente da teoria. (2001, p.261)

Mais adiante em seu texto, propõe uma definição:

[...] um paradigma contém, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo em que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias. (2001, p.261)

Evidentemente o assunto seria de complexa intervenção. No entanto, a conceituação de Morin nos serve bem para entender que um paradigma não deve estar simplesmente atrelado à vontade e visão de grupos e/ou interesses de defesa, desta ou daquela teoria e explicação de um fenômeno, mas, unidos por todos os conceitos, que foram observados por Morin em sua fundamentação, para que possa estabelecer as ideias que influenciam a compreensão e significação dos modelos conhecidos ou em análise.

Nota-se, nos autores em questão, que há concordância de que o paradigma é uma fundamentação para uma reflexão, e que sendo e estando situada em um

determinado espaço e tempo tende a apresentar uma lógica baseada em *Sofia*, isto é, “sabedoria fundada numa longa experiência de vida”. E em *episteme*, que “significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado.” (SAVIANI, 2008, p.15).

O que não deixa de ser um diferente modelo de paradigma do modelo cartesiano ou dominante, que não admitia a sabedoria sem a chancela das “ciências duras” e que, nos parece, é visto com simpatia por Morin nas definições de Maruyama, o que fica claro em: “ela se aplica não somente a todas as formas de conhecimento, mas também à estética, à ética e à religião[...]” (2001, p.260). O fato de ter sua formação em Ciências Sociais pode ter sido uma das razões de Morin achar “interessante” a colocação em questão.

Podemos, em um exercício de interpretação, entender paradigma como a imagem dos critérios e/ou representações do momento por que passam os conceitos e estruturas de análise das questões que possam interferir no conhecimento humano.

E em função deste entendimento torna-se evidente que um determinado paradigma tem uma forte influência nas ações e pensamentos que se baseiam nas ideias decorrentes deste, ou como diria Morin,

Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. Os sistemas de idéias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas. (2001, p.261)

Em seus estudos, Morin considera um paradigma fundamental e “poderoso” em influência e em determinação das linhas gerais que possam definir questões e a forma de estudá-las. Ele possui uma capacidade de excluir enunciados e ideias que dele divirjam, problemas que não reconhece e suas premissas são irrefutáveis.

Sua influência sobre o pensamento, a pesquisa, a economia e os demais campos de interesse e conhecimento humano, e em nosso caso específico, a pesquisa em Educação. É forte aliada da manutenção das metodologias reinantes, e entendemos que, a reflexão filosófica possa ser uma aliada na busca de fundamentações e contribuições para sua evolução e modificação, quando necessárias.

Morin define como a única forma de modificação para um paradigma dominante, que por sua invulnerabilidade não pode ser confrontado, o aparecimento de “[...] frestas, fissuras, erosões, corrosões no edifício das concepções e teorias

subentendidas [...] é preciso que surjam novas teses onde fracassaram as antigas” (MORIN, 2001, p.268). Em nossa concepção só é possível a partir de reflexões que tenham condições de atenuar esse poder paradigmático, com vistas ao progresso desenfreado e que aproxime mais os seres humanos em suas relações fraternas.

Seriam os mercados, a economia, o trabalho, a consciência e as próprias relações entre os seres humanos e a natureza, resultados de um paradigma voltado apenas para o progresso material sem responsabilidade e sem apego às questões afetivas e fraternas? Teríamos possibilidade de “corromper” este modelo com vistas a influenciar os pensamentos e as reflexões para um mundo mais feliz? Ele seria mais fraterno, seria melhor?

Acreditamos que, longe de possuímos as respostas para estas questões, com base no acúmulo do conhecimento humano, a busca por novas experiências, estudos e pesquisas sempre contribuíram com essa evolução e, portanto, qualquer esforço pela evolução dos modelos pode ser importante, senão fundamental para nosso crescimento.

3.2 O PARADIGMA EMERGENTE

O Paradigma Dominante tem suas bases no modelo de racionalidade, fundamentado a partir da Revolução Científica do século XVI, e que segue os preceitos das Ciências Naturais (SANTOS, 2009, p.20). É fruto do pensamento hegemônico ocidental, estabelecendo os princípios a que nos reportamos na solução dos problemas e tomadas de decisões racionais.

Este paradigma dominante ao qual nos referimos tem sua fundamentação em oposição à um tempo em que o dogmatismo religioso controlava a sociedade. Tempo de ignorância e de ingenuidade da população, alheia às estratégias de poder das classes dominantes e fruto de uma época de impossibilidade de acesso aos instrumentos de compreensão, que foram se desenvolvendo com o conhecimento humano, aos poucos se libertando das nefastas influências da imposição do dogmatismo religioso como fonte de condução do saber.

Esta nova estrutura e postura filosófica possibilitaram novos critérios de julgamento para explicar os fenômenos naturais. Foi desenvolvida de forma, muitas vezes heróica, por homens de visão e a frente de seu tempo. Comprometidos com a

realidade e não com as explicações incoerentes impostas pelo poder supremo da Igreja, ousaram estabelecer novos parâmetros para a leitura dos acontecimentos naturais.

À margem da prudência, sob riscos de toda ordem a que estavam submetidos, suprimiram a fé como base dos conceitos norteadores do pensamento e sobre ela, se propuseram a estabelecer a razão para esse fim. Feito este que possibilitou a criação de uma nova e magnífica forma de desenvolver a humanidade e estabelecer a ampliação do entendimento dos fenômenos. Passou a possuir e, conseqüentemente, a possibilitar de estarmos no grau de progresso em que nos encontramos hoje; discutindo e exercendo o livre direito de busca de conhecimento e dialogando com sabedoria na busca de novos horizontes.

Hoje, se podemos pensar uma nova era de desenvolvimento, se podemos imaginar um mundo sem fronteiras em que o progresso sirva a todos e que possibilite uma qualidade de vida melhor e mais equilibrada, em que se compreenda, de fato, as questões que influenciam nossa existência em acordo com o mundo que nos cerca, sem dúvidas esse desenvolvimento foi possível a partir do que Bachelard definiu como “estado científico” e os grandes nomes do “estado pré-científico” (1996, p.9), sejam da Antiguidade ou do período Renascentista.

Este novo paradigma tem como seus principais expoentes Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642), Descartes (1596-1650) e Newton (1642-1727), “constituindo uma ordem que admite uma única forma de conhecimento verdadeiro, denominado de conhecimento científico, uma única racionalidade, a razão cognitiva instrumental” (FERNANDES, 2001, p.178).

Sua história remonta ao período do Renascimento onde a “contestação das velhas tradições” faz com que “a Igreja e o pensamento mágico cedam lugar a um processo denominado-secularização da sociedade”. (DUARTE JÚNIOR, 2004, p.25).

Progressista, este novo conceito científico-filosófico possibilitou à sociedade uma tomada de postura frente ao conhecimento, baseado na racionalidade e na experimentação das hipóteses. Passou a admitir apenas o que fosse comprovado pelos instrumentos disponíveis e que possibilitasse a quantificação de resultados para que um determinado conceito fosse aceito na comunidade científica.

Esta forma racional e objetiva de ver a Ciência viria a ter uma nova estruturação a partir do ano de 1905, quando conceitos primordiais tidos como definitivos foram desconstruídos e perderam a sua magnitude frente aos avanços

desenvolvidos pela teoria da relatividade de Einstein, pois como afirma Bachelard, “A partir desta data, a razão multiplica suas objeções, dissocia e religa as noções fundamentais, propõe as abstrações mais audaciosas.” (1996, p.9).

Com a finalidade de continuar a evolução do pensamento humano e com a consciência da função da filosofia científica como a de estender a compreensão da condição humana, Bachelard nos leva a ponderar, ao advertir sobre o fato de que “Talvez em nenhuma outra época o espírito científico tenha tido tanta necessidade de ser defendido quanto hoje...” (*Id*, p.13) ao estabelecer um paralelo entre a importância da defesa da Ciência com a importância de Joachim du Bellay na defesa da língua francesa frente ao avanço do latim.

Isto nos leva a compreender a responsabilidade em não se confundir evolução com retrocesso a um pensamento sem bases coerentes como as que nortearam o domínio do pensamento medieval e possibilitaram o império da ilógica que se pôde observar no passado. Momento este em que grandes nomes da Ciência eram perseguidos por discordar das teorias dogmáticas e sem fundamento, na busca de uma explicação lógica para os fenômenos.

Esta, lembramos, é a nossa intenção neste trabalho: o de tomarmos a Ciência e a questão dos novos paradigmas como fonte de avanço e não de contraponto aos benefícios sociais obtidos pelo paradigma dominante e para esta afirmação citamos Cunha, que afirma que “O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança” (2005, p.25).

Fraser, em introdução ao livro *O que é tempo*, ilustra o fato de, em 1676 em correspondência com Robert Hooke, Newton, cuja importância para a Ciência dispensa comentários, expôs o seguinte pensamento,

Você valoriza excessivamente minha capacidade de pesquisa. Descartes deu um grande passo. E você acrescentou muito [...] Se consigo ver mais longe é por **estar sobre os ombros de gigantes**¹ (Fraser, 2005, p.7)

O que nos dá uma dimensão de como os grandes pesquisadores entendem o progresso do conhecimento como dependente e devedor dos estudos passados. Vemos nos estudos sobre o paradigma emergente, não um conflito pelo irracional ou ilógico embasado em dogmas, mas, uma possibilidade de novas hipóteses para somar às conquistas da racionalidade moderna, e, em especial nas Ciências Sociais

¹ Grifo nosso

temos os novos modelos como fontes de passagem de um estado mental para outro que amplie as possibilidades do conhecimento.

A teoria da relatividade veio desestabilizar a razão cartesiana onde conhecer significava quantificar, que define como irrelevante o que não é quantificável ou ainda, o conhecimento só se torna válido se pode ser dividido e classificado como estabelecido em uma das regras do Método de Descartes (SANTOS, 2009, p 27). Afirma Fernandes que,

A razão em Descartes é absoluta e antecede a qualquer objeto. Sua criação do método analítico consiste em desmontar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades de suas partes. (2001, p.178)

Acrescentando ao mecanicismo, fruto da leitura de Newton de que seria o mundo da matéria uma

máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas [...] que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem (SANTOS, 2009, p.30).

Esta forma de pensar o ser humano e suas relações com o universo pela racionalidade científica foi marco para as Ciências de um modo geral. Passou a ser a regra de conduta em todos os campos da Ciência, até que Einstein deparou-se com o problema lógico do estabelecimento da ordem temporal de acontecimentos no espaço, e demonstrou que certas situações distantes não podem ser verificadas, mas definidas o que alertou para a impossibilidade de um sistema de mensuração absoluto (ABBAGNANO, 2007, P.993).

Este acontecimento forjou diversas reformulações como a de Werner Heisenberg e sua teoria da incerteza, segundo a qual quanto maior a precisão para definir a velocidade de uma partícula, menor será a precisão para identificar sua posição e vice-versa. Como também a de Bohr, que estabeleceu a impossibilidade de observação ou medição de partículas sem interferência a partir da mecânica quântica (DUARTE JÚNIOR, 2004, p.70 a 75). Aliado ao fato do próprio Einstein afirmar só acreditar que para ser válida qualquer afirmação só pode ser considerada quando comprovada por métodos hábeis (SANTOS, 2009, p.43), deflagrou a base para o aprofundamento do estudo do paradigma emergente.

Neste novo modelo, os pesquisadores atentam para a necessidade de uma leitura mais harmoniosa do pensamento e das Ciências com a finalidade de humanizar os conceitos atribuindo à Filosofia e às relações humanas com a Ciência. Uma continuidade e uma ampliação de conceitos para agregar não só as condições meramente semelhantes a “blocos de construção” positivistas ao universo científico, mas, admitindo as condições humanas e suas peculiaridades subjetivas e imensuráveis. Pensar a possibilidade de um direcionamento sem as amarras de uma entidade fundamental como a proposta pela teoria do bootstrap de Geoffrey Chew¹, que baseada na teoria da matriz S de Heisenberg² afirma,

As coisas existem em virtude de suas relações mutuamente consistentes, e toda a física deve desenvolver-se de maneira exclusiva a partir da exigência de os seus componentes serem coerentes entre si e consigo mesmos. (CAPRA, 1988, p.41)

Certamente esta análise tem, como mencionado no início, a finalidade de possibilitar ao leitor a idéia básica dos principais expoentes do início da história do pensamento emergente para as Ciências e busca uma nova forma de encarar o conhecimento humano sem a intenção de confrontar o modelo puramente racionalista. Ao observar algumas fundamentações, compreender que as mesmas bases que fundamentam os estudos das Ciências Naturais podem e devem ser repensadas, em especial no que tange às análises e fundamentações das Ciências Sociais que possuem peculiaridades próprias e norteadas pela, sempre exortada, individualidade humana.

O discurso do Chefe Seattle citado por Campbell diz que “todas as coisas estão ligadas, assim como o sangue nos une a todos. O homem não teceu a rede da vida, é apenas um dos fios dela”. Esta nos parece de uma sabedoria incontestada e, frente aos atuais acontecimentos como o aquecimento global e os desequilíbrios de toda a ordem, nos fazem ficar atentos à pergunta de Jean-Jacques Rousseau, citada por Santos: “O progresso das Ciências e das Artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes?” (2009, p.16). Certamente esta questão deve estar na base de nossas reflexões e assim, como grande parte dos cientistas, talvez

¹ Físico PhD University of Chicago, Professor de física U.C.Berkeley formulou a hipótese de que a natureza não pode ser reduzida a entidades fundamentais e que estabelece que as coisas existem em virtude de suas relações mutuamente consistentes (CAPRA, 1988, p.41)

² Prêmio Nobel de Física – Um dos fundadores da Mecânica Quântica e da Matriz de espalhamento que foi idealizada para combinar os princípios da mecânica quântica e da teoria da relatividade

tenhamos que repensar se vamos ou não nos submeter ao modelo do paradigma vigente, quando estanque, ou apropriando-nos de suas conquistas e contribuições. Objetivaremos um novo modelo de pensar, ser e fazer que, com a chancela da segurança inabdicável, nos permita desenvolver relações mais humanas e harmoniosas com a natureza e, conseqüentemente, com seus membros. A esse respeito Maturana e Varela nos permitem buscar uma visão responsável deste novo olhar quando nos conduz a que,

[...] se simplesmente supomos que há um mundo que é objetivo e fixo, não é possível entender como funciona nosso sistema em sua dinâmica estrutural, pois ele exige que o meio especifique o seu funcionamento. Por outro lado se não afirmamos a objetividade do mundo, parece que estamos dizendo que tudo é pura relatividade, que tudo é possível na negação de toda e qualquer legalidade. Vemo-nos, então, diante do problema de entender como nossa experiência está acoplada a um mundo que vivenciamos como contendo regularidades que resultam de nossa história biológica e social [...] evitando os extremos representacional (ou objetivista) e solipsista (ou idealista). (2001, p.263)

Nesta colocação que fazem após profundo percurso através do estudo das diferentes “visões” dependentes do objeto, do observador e do surgimento dos fenômenos próprios dos seres vivos e suas bases, pode-se entender que os autores procuram uma visão que possibilite uma “regularidade do mundo que experienciamos a cada momento” (*Id*, p.263).

Neste trabalho os autores expõem evidências de que o que se vê e se pensa está diretamente ligado ao fator cultural dos observadores e parece propor uma teoria de modificação do fato observado, em função de seu desenvolvimento próprio e que nos remete à teoria de Bohr (DUARTE JUNIOR, 2004, p.70) e (MORAES, 2010, p.60), que tem da partícula observada uma “atitude” diferente quando sofre interferência.

No caso de Maturana e Varela, a observação está mais focada na questão da relação biológica do indivíduo e o modo como se processam as informações que percebe do mundo em que se situa e com o qual está diretamente relacionado.

Muito importante salientar que em todos os autores visitados, que tem em seus estudos a questão do Paradigma Emergente, não detectamos qualquer afirmação de descrédito com a evolução científica e tampouco uma espécie de “retorno” às questões dogmáticas que nortearam a fase pré-moderna das Ciências. Pudemos sim, observar uma busca evolutiva do comportamento destes com vistas a ampliarem-se os conceitos e os instrumentos de busca de respostas a fatos

perceptíveis e sem condições de serem observados, dissecando-se os aspectos do todo a ser analisado.

Esses instrumentos que permitem observar fenômenos por demais complexos, nos parece, devem ser o fundamento racional e a permissão deste estudo em virtude de configurar uma transição intelectual como tantas que fazem parte da evolução das ciências.

3.3 O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE NA VISÃO DE MORAES

Procuramos um autor de referência que nos auxiliasse nos estudos da relação entre o ensino superior e os avanços representados pelo Paradigma Educacional Emergente, com vistas a solidificar os conceitos e as relações entre o pensamento educacional desenvolvido neste capítulo e, posteriormente, com as possibilidades desta análise para a formação em Educação Física.

A opção pela autora Maria Cândida de Moraes deveu-se à sua íntima ligação com o tema e sua evidente contribuição, especialmente através do livro '*O paradigma educacional emergente*', adaptado de seu doutoramento, na área de Educação, obtido junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1996. Trabalho este que possui em sua composição alto grau de concordância com as ideias e conceitos dos pesquisadores considerados na presente dissertação.

A obra em questão carrega um grau de preocupação com as relações humanas com vistas a uma melhoria da qualidade de vida e uma preocupação evidente com os rumos e as possibilidades de sua aplicação no campo educacional.

A ciência está exigindo uma nova visão do mundo, diferente e não fragmentada. [...] por outro lado, acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação [...] com base em um enfoque mais holístico [...] para que a mente humana funcione de modo mais harmoniosa no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, fraterna e estável (MORAES, 2010, p.20)

Observamos que a Educação está contida, prioritariamente na pesquisa da autora:

A ciência que explica nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece também como aprendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento baseado na forma como compreende a realização deste processo. Uma ciência do passado produz uma escola morta [...] uma escola sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento e realizar descobertas científicas... (MORAES, 2010, p.18)

Pelo tom das palavras utilizadas entendemos uma forte tendência a considerar a Educação como visceralmente dependente do pensamento científico. De modo especial, pela visão que este difunde sobre como aprendemos e compreendemos o mundo, e vemos clara relação que faz a autora deste pensamento com as repercussões da Filosofia da Educação como determinante nos rumos das ideias para a condução da Educação.

A autora substancia sua pesquisa nas teorias da Relatividade e da Física Quântica e justifica sua utilização como forma de permitir “uma relação dialética, interativa” com os caminhos observados nas relações educacionais e suas práticas pedagógicas. (2010, p.20)

A autora utiliza-se da teoria da incerteza de Heisenberg, que ao estabelecer a impossibilidade da medição no nível subatômico pode ser considerado como um paralelo à impossibilidade de se estabelecer fórmulas de mensuração das individualidades humanas; e também de Steven Weinberg – Nobel de Física de 1979, que entende a mecânica quântica como muito importante para as bases da compreensão do mundo doravante, por sua gama de possibilidades. (*Id.*, p.21).

Moraes nos alerta para o fato de que o modelo vigente está fora de sintonia com a contemporaneidade e muito se assemelha, na incapacidade de levar ao questionamento e à liberdade crítica e à criatividade, em uma ligação direta com os modelos Newtonianos e Cartesianos; assim como estabelece uma proximidade destes modelos com a ação domesticadora da educação bancária tão combatida por Freire. (2010, p.51).

Critica a forma de utilização de novas tecnologias ao observar que mesmo estas são uma versão nova de velhas práticas, usando o exemplo dos softwares educacionais, modernos com conteúdos antigos; ao mesmo tempo nos incita a,

[...] fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequencia de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de auto-regulação [...] (MORAES, 2010,p.54)

Tratando de escola fica claro que as relações humanas e a formação de um novo modelo da parceria professor-aluno faz-se necessária para se adaptar a essa nova realidade.

A autora reflete sobre as contribuições do pensamento quântico nas relações de compreensão da nova realidade ao tratar desta visão como provida de características ecológicas de interdependência entre os diversos componentes da natureza e da relação essencial e interligada entre esses. O que mais uma vez nos remete à consciência do Chefe Seattle descrita por Campbell.

No novo paradigma não se opõem os conhecimentos e assim como o observado nas relações transdisciplinares, as diversas formas de conhecimento contidos nas disciplinas e as diversas teorias encabeçadas pelos grandes pensadores que influenciaram a Educação devem interagir sem hierarquias.

A razão disso está na ideia que desenvolve a autora sobre que, após analisar a contribuição de Morin, Piaget, Wallon, Gramsci, Freire e outros tantos pensadores, esses conhecimentos se alinham e produzem uma “visão do conhecimento em rede”. Carrega em sua essência o pressuposto de um conhecimento com características de “[...] flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização”. (*Id*, p.96)

A Educação deve se transformar com vistas a uma condição mais humana e mais focada na relação com o outro e para isso a autora defende a existência de ambientes propícios.

[...] ambientes e aprendizagem nos quais as atenções estejam voltadas para o resgate do ser humano [...] Esses ambientes deverão colaborar tanto para uma nova construção do conhecimento quanto para promover o desenvolvimento das inteligências pessoais e também para uma **revisão nos princípios éticos** presentes nas relações humanas (MORAES, 2010, p.111)¹

¹ Grifo nosso

Pode-se entender a visão de Moraes, na síntese que faz, como uma forma de iniciar a resposta à questão que reflete sobre as mudanças que se mostram necessárias no âmbito escolar:

Compreendemos que a cosmovisão quântica nos traz uma compreensão do mundo mais holística, global, sistêmica, que enfatiza o todo em vez das partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. (MORAES, 2010, p.135)

Neste trecho evidencia-se o fato de que uma nova relação ensino-aprendizagem se faz presente. A autora percorre as questões da escola tradicional e promove uma análise dos avanços e possibilidades das relações mais inter-relacionadas entre os diversos objetos e atores do processo educacional. O que podemos observar com o uso constante de palavras e expressões como: transformações: produção do conhecimento; criatividade; mudança na missão da escola; sistemas mais leves, flexíveis; pluralista; diferente e único. Palavras muito observadas no capítulo acerca do paradigma emergente.

A autora traça um paralelo entre este novo modelo, e suas características, com as afirmações de Piaget. Como que reforçando suas teorias e reproduzindo-as em sintonia com a influência do Paradigma Emergente, e que observamos no item 3.4 deste trabalho, quando tratarmos da questão das influências no ensino superior:

[...] um estímulo só atua se o organismo estiver preparado para a 'ele' responder. [...] se os órgãos dos sentidos estão preparados para captar apenas determinados estímulos, ainda assim, é o organismo que irá determinar se deve ou não entrar em ação e se deve ou não se modificar para incorporar o objeto que os provocou [...]. Aquilo que não concorre para a auto-regulação do organismo é soberanamente desprezado pelo organismo (MORAES,2010, p.142)

A proposta de Moraes é a de que possamos participar de um mundo mais equilibrado e em sintonia com a evolução do homem nos campos do conhecimento e que dizem respeito à universalidade deste conhecimento com vistas a um mundo melhor.

A Educação passaria a ser instrumento fundamental e, na construção do conhecimento compartilhado, as propostas situam-se no campo da integração e na ampliação da visão dos diversos fundamentos que a compõem, indo, num movimento de integração e não de exclusão, das relações pessoais e de produção

para os espaços físicos de ação; das relações técnicas para as relações afetivas; para a preocupação com construção da inter-relação entre ensino e aprendizagem, com atores mais integrados e interdependentes nessa construção e com uma maior preocupação na relação com o direito do outro, o que afirma a importância do aspecto político desta abordagem holística.

É uma proposta que compreende a ciência não apenas como mediadora das interações os raciocínios concreto e abstrato, dos métodos indutivos e dedutivos, dos sentidos que registram os dados observáveis e que os ordenam em esquemas de ações significativos. Mas uma ciência que vai muito mais além, que busca compreender a natureza não como uma simples coleção de objetos isolados, mas como uma realidade única cuja grandeza e beleza podem ser experimentadas em múltiplos níveis. (MORAES,2010. p.206)

3.4 REPERCUSSÕES DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE NO ENSINO SUPERIOR.

A seguir objetivamos analisar diversos pesquisadores que em suas afirmações possuem uma intrínseca proximidade com o estudo do fazer docente no Ensino Superior. Destacamos aqueles em que pudemos constatar semelhança de seus conceitos com os do Paradigma Educacional Emergente e que, embora tratado por Moraes com vistas à Educação de forma geral, em nossa análise condiz com a realidade da formação docente em face de que o professor ocupa lugar de destaque na relação ensino-aprendizagem.

3.4.1 Objetivos do Ensino Superior.

À revelia do objetivo do ensino de formar os egressos do ensino médio e dar continuidade à sua formação geral e humanista ou preparação para o mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO,1995, p.21) como força motriz de um país, a função do ensino superior tem sido discutida pela sociedade e é de complexa interpretação. Pois, carregada de intenções e possibilidades é cenário, através de suas diversas ramificações, do desenvolvimento científico e cultural de um povo. Este capítulo procurará desenvolver uma visão sobre a formação no ensino superior, desejada e/ou aplicada, no estágio atual.

Qual é a função do professor universitário? Quais devem ser seus mecanismos de ação? Como buscar uma prática mais participativa por parte dos alunos? O ensinar está desconectado do aprender? Qual a relação com o Paradigma Educacional Emergente?

Essas perguntas são básicas para a compreensão do momento pelo qual passa o ensino superior. As respostas, se não respondidas em sua integralidade, têm grande imperativo de serem refletidas. Antes, porém, é necessária uma análise dos objetivos do ensino superior como a formação complementar, posterior ao ensino médio e que, fundamentalmente, prepara para o ingresso ou avanço no mercado de trabalho.

Saviani nos lembra que a Educação, como sendo uma peculiaridade dos seres humanos com vistas à produção e da “garantia da sua subsistência material” (2008, p.12), é um trabalho material para obtermos uma antecipação dos meios e representações mentais da efetividade destes processos.

Mais adiante o autor dá uma visão da educação ao tratar do trabalho não-material como a produção de “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura [...]”. (2008, p.12)

Sendo assim, podemos concluir que o ensino superior possui um objetivo claro que é o de preparar os indivíduos para o encontro do conhecimento para satisfação de necessidades e desejos, sejam eles materiais ou afetivos, de ordem individual ou social. Embora o autor trate, no livro em questão, da Educação de uma forma abrangente e discorra sobre as funções e as inúmeras possibilidades e circunstâncias do saber sistematizado e da escola e sua relação com a ciência, as citações escolhidas têm o fito de situar, como um pequeno esboço, sobre a função do ensino superior.

A universidade encontra-se em um ponto crucial de importância no desenvolvimento da sociedade a que esteja vinculada e aos grupos a que possa influenciar com sua produção. Neste processo de preparação dos meios e fundamentos de estudo das questões que influenciam toda a ordem das práticas sociais encontra-se o educando, o ator principal deste sistema e a quem como “centro do processo ensino-aprendizagem” (CUNHA, 2005, p.9) se destina esta produção não-material.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LEI N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, propiciou a atual normatização da Educação brasileira, define em seu capítulo IV, em especial no artigo 43º, os objetivos da educação superior e, como exemplo básico, das finalidades requeridas temos algumas expectativas de uma universidade que possa conter em suas diretrizes a responsabilidade de ser um marco decisivo para a proximidade do aluno e da construção do conhecimento possível que venha a nortear o seu futuro profissional e, conseqüentemente, a capacitação para uma aplicação mais eficiente junto à sociedade e seus membros.

Afinal, devem ser os beneficiários de toda construção acadêmica, como fica claro em especial no item VII do artigo 43º da LBD, quando esta determina, entre outras que tem por finalidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição. O que nos indica claramente, embora colocando em destaque a extensão, que é consensual que deve ter a universidade cunho produtivo social.

Os diversos itens deste referido artigo tratam do estímulo à criação cultural, à formação de profissionais, do desenvolvimento do espírito científico, da divulgação dos conhecimentos e demais finalidades que tem como alvo o benefício da sociedade com, especialmente, a preparação do aluno e que, como nas palavras de Cunha tem no professor o “agente principal das decisões no campo [...] o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força.” (CUNHA, 2005, p.33).

Nesta relação de ensino-aprendizagem ocupam, pois, posição de destaque os dois atores fundamentais para este processo, o aluno e o professor, e em virtude dos avanços reflexivos sobre o fazer docente o ensino superior passa por um momento muito significativo.

O professor detém em suas mãos a condição de fazer de uma sala de aula um laboratório de viagens de sabedoria. Ele pode, com dedicação e atualização constante, colocar-se frente às novas tecnologias, novas estruturas filosóficas e às atuais práticas do fazer docente como um agente destas possibilidades ou como uma barreira intransigente a elas.

No primeiro caso ele vai se deparar com alunos que lhe possibilitarão, em grande parte das vezes, prazer em ensinar; no segundo vai continuar passando adiante seu conhecimento, só em sua concepção “fabuloso”, mas que muitos alunos

não terão a grandeza de “merecer”; ou seja, longe da relação ensino-aprendizagem em sintonia com as orientações de um fazer docente em que as trocas entre professor e aluno sejam possíveis.

Quando se fala em novas tecnologias ou mesmo em novas filosofias, há que se reconhecer que em face do momento em que nos situamos não cabe mais à universidade aquele caráter elitista dos velhos tempos em que o saber acadêmico se fazia. Predominantemente, de maneira apartada com o cotidiano existencial dos indivíduos e das condições concretas da existência, assim como não cabem mais simplesmente, os “programas técnico-profissionais” que geram a “autonomização técnica e a competitividade individual” de que fala José Dias Sobrinho (2005, p.43).

Quando, analisando o momento atual da universidade em um mundo globalizado, diz que “o tipo de futuro que teremos em boa parte vai depender das respostas que hoje dermos aos dilemas da educação superior” (2005, p.44). Esta realidade dá ao mundo acadêmico uma responsabilidade que demonstra a sua importância frente aos avanços da qualidade de vida da humanidade como um todo, e nisso inclui-se, é claro, a compreensão de todo o ambiente que o circunda.

Se os principais atores desta relação e destes dilemas são o professor e o aluno, como podemos deixar de pensar o momento e a relação da sociedade e da universidade? O acesso à universidade hoje, embora com mais alcance que à época em que a universidade era um privilégio dos mais afortunados economicamente, ainda está longe de alcançar um patamar consistente, que permita falar numa verdadeira democratização do acesso e permanência no ensino superior.

Para a maioria da população interessada e, embora alguns exercícios políticos se façam para tentar minimizar este hiato, a situação está longe de denotar um avanço significativo, como demonstrado na revista eletrônica Inovação Unicamp e que reflete o estágio do ensino superior no Brasil:

[...] na página 29 do volume da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) mostra que, no Brasil, o percentual de pessoas entre 55 e 64 anos que completaram o ensino médio é de 22%, contra 47% na faixa de 25 a 34 anos. Esses números nos colocam entre os quatro países com pior desempenho entre os listados, à frente de Portugal, México e Turquia [...]. Os números brasileiros para o ensino médio ajudam a explicar os números do ensino superior. Entre os 35 países, ocupamos o último lugar na porcentagem de concluintes do ensino de terceiro grau. O que é ainda mais preocupante, a porcentagem dos que têm ensino superior completo na faixa entre 25 e 34 anos praticamente não difere do percentual na faixa dos 55 a 64 anos: 10%, contra 8%. (TEIXEIRA, ARRUDÃO, 2009)

Teixeira e Arrudão trazem ainda, informações sobre a vantagem financeira que levam os concluintes do terceiro grau

[...] nos países-membros da OCDE a vantagem média da remuneração bruta ao longo da vida ativa dos homens que têm educação superior — isto é, quanto eles ganham a mais durante sua carreira como trabalhadores por terem um diploma de terceiro grau — é US\$ 186 mil. (TEIXEIRA, ARRUDÃO, 2009)

Não é de se esperar que, os que conseguem chegar à universidade possam gozar das melhores condições materiais com esse estabelecimento, de uma possível relação ensino-aprendizagem que lhes permitam um desenvolvimento de suas potencialidades? O que demonstra, claramente, o desequilíbrio e a injustiça do acesso à Educação em nosso país. Não deveríamos reverter essa situação?

Parece evidente que isso deve ser feito para que no futuro a universidade possa não só aumentar o acesso a seu interior, mas também construir de forma competente, segundo nos adverte Dias Sobrinho, a prerrogativa de intervir de forma positiva, de certa forma, no futuro da sociedade. E neste futuro a relação ensino-aprendizagem com seus dois atores principais, professor e aluno, e mais a contribuição das novas tecnologias é que deverão, de forma especial, auxiliar esta definição sobre a qualidade e a justiça da vida nos novos tempos.

O aluno, na sua condição neófito em formação para a compreensão do mundo, e o professor, se observadas as “novas atitudes docentes” de que trata Libâneo (2007), numa análise acerca das novas tecnologias da Educação. Em que, além das técnicas, as relações pessoais ficam em evidência e fazem parte do “resgatar da profissionalidade do professor” (2007, p.49).

Neste texto Libâneo faz um apanhado, em dez (10) itens, daquilo que acredita, sejam as condições sinalizadoras para a continuidade da profissão. Ao advertir sobre a questão da profissionalidade a ser alcançada, o autor deixa evidente a necessidade de mobilização dos professores e de seus saberes frente “às exigências do mundo contemporâneo” como uma “questão moral, de competência e de sobrevivência profissional” (2007, p.50) e articula, com profundidade, as exigências técnicas às exigências pessoais, com maior proximidade entre os membros desta instituição que é a escola.

Ele nos coloca, enquanto professores, em contato com a evidência de uma responsabilidade como artífices de um novo fazer docente. Em sintonia com as capacitações pertinentes a esse novo modelo acadêmico e estabelece que a relação professor aluno se faz presente com novas exigências. Nesta relação o aluno não deva ser visto apenas como um receptor, mas como um partícipe e co-autor de sua humanidade e desenvolvimento.

O tratamento da questão ética na escola ainda depende de investigações mais consolidadas, mas constitui-se um desafio aos educadores prepararem-se para ajudar os alunos nos problemas morais, tais como a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e auto-realização. (LIBÂNEO, 2007, p.48)

A formação no ensino superior tem, hoje, uma característica própria e contemporânea de formação social que não possuía há pouco tempo, como podemos ver em Arroyo quando faz a pergunta: “Pode a universidade auxiliar na formação do cidadão”? Ele lembra que “até a década de 80, não vinculávamos educação à cidadania [...] falava em Educação e desenvolvimento econômico, e não humano e sequer social” (2001, p.34).

Esta concepção de formação com a idéia de uma sociedade em que a cidadania seja uma prerrogativa da escola ou de qualquer instituição é duramente criticada pelo autor. Este vê na questão da formação cidadã uma falácia sem cunho objetivo, e que deve primar por uma condição de plenitude na formação de seus membros, tendo a escola o dever de contribuir efetivamente para com este “pleno desenvolvimento dos educandos” e com ênfase ao desenvolvimento humano.

Quando pensamos a formação de ensino superior em Educação, logo podemos visualizar o traçado de uma rota eminente de colisão entre esta formação e a formação que nos sugere Arroyo, que tem como fundamental que devemos sim desenvolver noções básicas e sistemáticas como a matemática, a leitura e outras mais, mas que:

[...] infelizmente, nem isto a escola consegue fazer. Temos que dar conta das dimensões cognitivas? Sim. Mas as dimensões cognitivas não consistem apenas em aprender as formas matemáticas, orações subordinadas, [...] é muito mais do que isso [...] é formar a capacidade de pensar, a capacidade de duvidar, a capacidade de interrogar. Para isso a escola, em vez de dar respostas, deveria incentivar perguntas. (ARROYO, 2001, p.46)

A visão de Arroyo está intimamente focada em uma escola mais abrangente do ponto de vista da defesa do cidadão autônomo em sua interpretação do mundo que o cerca e conduz a uma preparação profissional atenta aos preconceitos ao corpo e aos desejos; à estética, ao imaginário e à compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano, a ética, a cultura (ARROYO, 2001, p.49-50). Como exposto, se o processo de desenvolvimento na formação básica é fruto de intervenção do profissional de formação superior faz-se pertinente a visão das funções universitárias com as características que sistematizam Pimenta e Anastasiou:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (ARROYO, 2002, p.163)

O momento atual da formação universitária pressupõe novos saberes e novas atitudes para a compreensão das necessidades do ser humano. O formador e mesmo os membros da sociedade que não possuam essa consciência profissional e humana, sabedores de que a sociedade passa por profundas e evidentes transformações que requerem a interferência de todos para uma melhoria da qualidade de vida de todos, podem contribuir na constituição de graves danos a um desenvolvimento que se pretenda mais equilibrado e justo.

A universidade tem sido um dos principais seios de onde nascem o conhecimento. Sua ação e produção têm profundas interferências na sociedade. Morin, quando em uma reflexão sobre a Ciência na atual “situação cultural/histórica”, entre outras dúvidas que proclama, nos conclama a procurar as respostas a problemas que guardam estreita relação com os desafios contemporaneamente colocados para as universidades:

[...] - como fazer para que o conhecimento possa reconhecer os seus próprios problemas fundamentais e reconhecer-se a si mesmo? - como tratar essas questões que colocam, ao mesmo tempo, o problema de uma reestruturação dos próprios princípios do conhecimento e o da reestruturação da escola e da universidade, isto é, da organização sócio-cultural da produção e da transmissão dos conhecimentos? (MORIN, 2001, p.87).

Entendemos que estes pensamentos impõem, em especial a nós educadores, a iniciativa de procurar conduzir nossa visão a uma ampliação de possibilidades, obrigando-nos a expandir nossos conceitos de união de esforços para procurar mecanismos para solucionar estas e outras questões.

Ao longo da história do conhecimento humano a universidade ocupou posição de destaque nesta busca e podemos observar, na atual condição tecnológica, um profundo progresso para uma universidade diferenciada, onde a pesquisa seja um dos principais avanços para o fazer docente e proporcione uma relação ensino-aprendizagem mais democrática e produtora, como podemos ver em texto de Moran, “Desafios que as novas tecnologias trazem para o educador”, que como já dissemos, trata-se de um dos principais partícipes deste universo.

O foco do curso deve ser o desenvolvimento de pesquisa, fazer do aluno um parceiro-pesquisador. Pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as formas de interação [...] Combinar pesquisa presencial e virtual. Comunicar os resultados das pesquisas para todos e para o professor. Relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los (MORAN, 2005, p.137).

E, citando tecnologia há que se atribuir um grande peso à—possível contribuição desta para o progresso da pesquisa. A visão de Moran pode ser específica e destinada a colaborar no campo tecnológico, assim como Libâneo no campo filosófico-social. Esta é uma vertente da modernidade que se faz presente e representa a caracterização fundamental do momento por que passa o ensino superior, quando observada a sua condução em consonância com o que é possível para a atualidade. O que não representa exatamente a realidade em regiões onde essas possibilidades ainda são impossíveis de serem praticadas por falta de recursos humanos ou tecnológicos, ou onde a tradição de um certo tipo de fazer é fator de resistência.

Muito interessante a colocação de Moran para as dificuldades em se mudar os conceitos em educação quando diz que,

A escola é um dos lugares mais previsíveis e padronizados do mundo. Na mente de todos está a sala de aula, o professor na frente falando, as filas de carteiras, o quadro-negro atrás dele. (MORAN, 2005, p.156).

A universidade deve se adequar, como todos os setores, aos novos tempos e esta adequação deverá estar cancelada pela pesquisa. Sobretudo contar com o crivo das instituições que representam as bases do poder político para as tomadas de decisão como em qualquer outro campo de atuação social.

É fato corrente que as mudanças comportamentais decorrem, também, do desejo dos membros envolvidos em um determinado campo ou em uma determinada situação de interesse e com a universidade não deve ser diferente. As mídias estão cada vez mais rápidas e o aprender se torna, se mantidos os padrões tradicionais, um desafio poderoso frente aos meios de comunicação e seus constantes apelos e conseqüentes curiosidades/desejos que desperta.

Ainda em Moran, em seu texto “Os Novos Espaços de Atuação do Professor com as tecnologias”, podemos ver esta constatação de forma evidente, pois “o cinema, o rádio, a televisão trouxeram desafios, novos conteúdos, histórias, linguagens[...]” (2004, p.245).

Ao mesmo tempo percebemos uma evolução clara destas novas possibilidades com uma disputa incessante e desenfreada por alunos, o que nos sinaliza que o caminho da universidade poderá se traduzir em uma busca por linguagens mais acessíveis e de interesse dos educandos, o que é muito produtivo pelo caráter de aproximação com a vontade de conhecer e desenvolver novos saberes. No entanto, essa constatação nos preocupa sob o aspecto de que, talvez devamos nos precaver com a dificuldade de nos ater com profundidade na imersão dos assuntos pertinentes que a universidade deverá ou poderá tratar. Em virtude da velocidade da informação requerida pelo *marketing* que muitas vezes parece reger as decisões de instituições do ponto de vista da economia e das disputas de mercado.

Nesta linha de raciocínio e com a finalidade de continuar a observar este momento por que passa o ensino superior outra preocupação para área se encontra traduzida nas palavras de Cunha, no artigo “Ensino como mediação da formação do professor universitário”, ao dissertar sobre a verdadeira autonomia do professor, conclui que,

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tendo levantado o fato de a universidade carregar um paradoxo muito evidente

nesse tema. Ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, **nega a existência deste** saber quando se trata de seus próprios professores. (CUNHA, 2001, p.82) ¹

Esta observação nos faz perceber uma vertente de controle e desobrigação com o profissionalismo e que nos leva a maximizar a preocupação externada anteriormente.

Toda mudança deve ser consciente e, se vamos nos beneficiar com os avanços tecnológicos que traduzem essa “nova fase” do ensino superior, não devemos esquecer o equilíbrio prudente que faz com que tecnologias sejam produtivas e não destrutivas.

Outra importante análise do atual momento do ensino superior diz respeito à certo aspecto da docência. Na história da docência do ensino superior podemos ver que sua base de aplicação prática está assentada na formação profissional para o mercado de trabalho e, portanto, na busca de profissionais que saibam transmitir os seus conhecimentos aos alunos sem, necessariamente, um conhecimento teórico-prático do fazer docente com suas especificidades.

Mais recentemente é que se exigiu, para os docentes do ensino superior, a especialização e, posteriormente, o mestrado e o doutorado (MASETTO, 2003, p.12). O que também não nos parece solucionar a defasagem em virtude de que um determinado profissional pode ser especialista, mestre ou doutor em uma determinada área, e mesmo assim não possuir as competências de que deve dispor para o ato de lecionar.

Nesta posição devemos atentar para o fato de que, mesmo na esfera da produção acadêmica, muitos trabalhos e discussões sobre o fazer docente são desenvolvidos e, portanto, desenvolvidos para a ampliação e desenvolvimento desta profissionalidade ou, como afirma Masetto, “docentes de educação superior devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento[...]” (2003, p.16).

Foi constante a visão equivocada de que se um determinado profissional estava apto em sua área científica ele estaria apto a exercer a docência. Isso é muito preocupante, pois o exercício do magistério, em qualquer esfera escolar, não pode prescindir das competências próprias como a de qualquer outra profissão

¹ Grifo nosso

(MASETTO, 2003; CUNHA, 2007) que possibilitam àquele determinado ofício uma atuação competente, e tendo como fim a concepção de uma ação docente que permita que o aluno receba:

[...] no sólo conocimientos, sino también actitudes, valores y procedimientos para contribuir a la transformación de un mundo pleno de atropellos a la verdadera cultura universitaria, que si de algo se enorgullece es en ser una cultura críticamente humanista. (ROJO, 2003, p.48)

No texto “El componente educativo em el rol del profesor universitario”, o autor aprofunda a questão da importância do professor universitário ter uma fundamentação psicopedagógica e contesta a precisão de dados da UNESCO sobre o total de docentes de 1995. Ao informar sobre o número de professores, ela estaria informando o número de transmissores ao questionar, destes, quantos não seriam da corrente de que o professor universitário deve ser não um educador mas um transmissor de conhecimentos.(2003, p.37).

Nos autores visitados podemos fazer uma comparação entre seus pensamentos e a conclusão de que é evidente que a questão da preparação para o ensino superior deva ser pontilhada com a dose requerida de conhecimentos que possibilitem ao docente uma proximidade com o caráter e estruturação pedagógica da docência. Além das competências técnicas inerentes a qualquer ofício, conte também, este postulante ao título de professor, com capacitação rigorosamente embasada no conhecimento adquirido pela competente área da pesquisa em educação.

Esta afirmação nos remete a Tardif com respeito à epistemologia da prática profissional, onde a conceitua como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. (2008, p.255). Que, aliás, é muito útil quando nos lembra que as ações que podem valorizar os professores, com já dito, não são somente as de natureza do saber técnico, mas também as que nos levam a compreender que estas discussões se situam no centro das reformas atuais.

No fazer docente “está em jogo com esta questão *a identidade profissional, tanto dos professores quanto dos formadores universitários*” (2008, p.301). Tardif mostra em sua visão a importância que dá à questão política do reconhecimento profissional, e que para valorizar este saber não basta valorizar, apenas, seu saber específico:

[...] é permitido pensar que todo o verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares. "(TARDIF, p.301)

Isso não nos remete a uma visão e valorização, frente à sociedade de que o professor deve ser interpretado como um profissional em plena e permanente capacitação? Quando um professor universitário prescinde de competência pedagógica e ministra suas aulas, embasado meramente em um saber pessoal e técnico de sua área, ele não está reforçando negativamente esta posição indesejável de que qualquer um pode exercer esta profissão sem um saber específico e profundo dos sub-temas que a permeiam?

Em autores como Cunha (2007) e Passos (2007), podemos observar que quando se cita profissionalidade, ao se tratar destas questões cita-se Gimeno Sacristán e sua "expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor" (*apud* CUNHA, 2007, p.14).

Na afirmação de Sacristán pode-se observar a importância dada à questão tratada, no que tange aos saberes que norteiam esta profissão, e que atrelados aos conceitos desenvolvidos neste tópico devem ter possibilitado uma aproximação de nossa interpretação da ação docente e de sua responsabilidade frente ao nosso tempo de incertezas.

3.4.2 Novos Paradigmas do Ensino Superior

[...] nos sujeitos coletivos e nos sistemas educacionais, que reside a possibilidade do primeiro passo para seu enfrentamento. E este enfrentamento é condição necessária para que nossas instituições não sejam simplesmente locais para abrigar a patologia da normalidade, mas espaços onde as pessoas se encontram como pessoas para caminharem juntas no processo de construção da autoria de si mesmas e de um outro tipo de sociedade, menos doentia e mais plenamente humana. (SANTOS NETO, 2005, p.58)

O artigo de Santos Neto, "Normose e prática docente: desafio para a formação de professores", nos remete a uma reflexão acerca dos desafios que se impõem frente aos novos tempos da universidade e de como a Ciência,

compromissada com sua virtude de busca da verdade, representa um de nossos maiores legados.

Ao explorar os possíveis caminhos para a profilaxia da normose (patologia da normalidade) que é representada no texto, resumidamente pela acomodação do estabelecido em contraposição ao verdadeiro “eu” sitiado por imposição dos mecanismos escolares; ou como define Weil:

Normose é o resultado de um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, logo em torno dos quais existe um consenso de normalidade, mas que apresentam conseqüências patológicas e/ou letais. (Weil, 2000, p.2)

Ao observarmos o estudo da Normose por Santos Neto e Weil, nos perguntamos se poderia ser objeto de estudos em tempos de puro racionalismo, com prevalência de uma análise fracionada. Algumas das referências para o estudo da Normose parecem ter relações com o Paradigma Emergente e pressupõem indagações e afirmações que, muito importantes, tem como base principal autores oriundos dos primeiros avanços do Paradigma Emergente. Esse é um dos muitos exemplos de assuntos deveras importantes que só foram possíveis graças aos avanços e possibilidades abertas neste contexto.

A observação, que tem uma finalidade ilustrativa, nos remete ao que pudemos observar no correr deste trabalho e que diz respeito à relação entre paradigma emergente e ensino superior. Independentemente da concordância ou não com os autores que se propõem a uma leitura mais atual para os novos paradigmas da Ciência, o ensino superior tende a não se situar mais na esfera do positivismo racionalista da transmissão-recepção do conhecimento.

Vê-se, claramente, que há uma ampliação na gama de interesses e a busca por uma universidade voltada à construção de um saber compartilhado e abrangente. Há um interesse profundo e reflexivo das práticas que compõem a gama de conhecimentos e as leituras acadêmicas nos apontam para um desejo político, pelo menos por parte dos pesquisadores, de que a universidade cumpra seu papel contra as “forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação” que “se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais” (SEVERINO, 2004, p.22).

O autor propõe, no corpo do texto, uma linha de pensamento que, superando a ruptura produtiva entre os paradigmas emergente e dominante, nos leva a

compreender que em ambos os casos a virtude suprema deve ser a busca de soluções refletidas acerca dos avanços que devem nortear nossos esforços frente aos desafios que se apresentam:

[...] é bom ter presente que crise da razão não é crise do processo de conhecimento. A alegada crise dos paradigmas da razão moderna não atinge o conhecimento em si, o poder do homem em produzir e dispor do conhecimento, mas suas formas históricas (a ciência positiva, a filosofia idealista, a metanarrativas), até porque a própria crítica que a elas são feitas, o são pelo exercício e aplicação do próprio conhecimento. (SEVERINO, 2004, p.22).

A colocação de Severino propõe uma união de esforços e um equilíbrio que possibilitem a exploração do conhecimento. Ao citar conhecimento e da busca de uma relação entre o ensino superior e as novas possibilidades educacionais, afirma:

O sentido substantivo do conhecimento é aquele de intencionalizar a prática mediadora dessa existência. Na verdade, o conhecimento é a única ferramenta de que a espécie dispõe para essa intencionalização, ou seja, para dar um sentido orientador para sua existência histórica real. (SEVERINO, 2004, p.24)

Essa afirmação pode ser um incentivo ao desafio da transição dos modelos esgotados, com posturas na busca do estabelecimento de um conhecimento novo, em acordo com o novo mundo em que vivemos, aproveitando conquistas e permitindo-nos evoluir com responsabilidade.

O desafio que se impõe é a transição de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma – emergente – que venha proporcionar a renovação das atitudes, valores e crenças exigidas neste início de século. (OLIVEIRA, 2003, p.23)

Os dois autores desenvolvem um entendimento semelhante para a questão objetiva de que “A compreensão do sentido da universidade nos remete á necessária discussão das relações entre o conhecimento e a Educação [...]. A universidade só faz sentido no contexto da significação do conhecimento” (SEVERINO, 2004, p.24)

O conhecimento, segundo o autor, é o sentido básico da universidade e nesta afirmação está contida uma complexidade de aspectos que fazem parte da função da universidade como podemos observar nas prudentes palavras de Zabalza:

A primeira sensação que temos ao abordar o tema da universidade é a de que esta será uma tarefa irrealizável. São tantos e tão complexos os elementos a serem considerados, que não parece possível enfrenta-los com suficiente coerência e sistematicidade (ZABALZA, 2004, p.7)

O autor se sente incomodado pelo fato de ser a universidade um verdadeiro universo de elementos de toda ordem. Além dos fatores propriamente ligados à questão do ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão (SEVERINO, 2004), existem inúmeras “teias” pelo fato de se tratar de uma instituição, como já o dissemos, de cunho social e político, o que define, em grande parte, linhas para o estabelecimento dos saberes, bem como a escolha das questões possíveis de serem estudadas.

“A universidade é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano.” (DIAS SOBRINHO, 1995, p.15). Neste contexto e em defesa de uma visão ampliada, que se torna evidentemente aderente ao Paradigma Emergente, vemos uma semelhança entre a crítica de Santos ao reducionismo da Ciência Moderna, procurando fundamentação para evitar-se a limitação das possibilidades de conhecimento (SANTOS, 2009).

Esse pensamento parece nos induzir a uma concepção de que “é preciso ampliar e não restringir os campos de compreensão desta realidade complexa que é a universidade, especialmente agora, quando as transformações e as incertezas substituem facilmente o que antes se pensava consolidado” (DIAS SOBRINHO, 1995).

Vemos nessas visões de universidade, em virtude de sua condição orgânica, um porto seguro de intenções de progresso organizado e que, sem deixar correr à revelia, sistematiza e desenvolve processos de ampliação de conceitos e possibilidades:

Acreditamos que a educação desempenhe papel fundamental na procura de conhecimento novo, de explicações novas, de um “saber-fazer” novo, mais global, holístico, integral. E talvez ela possa contribuir para corrigir distorções visíveis no mundo de hoje, decorrentes de um processo de fragmentação do pensamento permeado por diferenças, distinções e separações e que nos leva a ver o mundo em partes desconectadas, com sérios desdobramentos na evolução da humanidade. (MORAES, 1997, p.23)

Podemos entender uma união para a conjunção de saberes e práticas com a finalidade de um mundo mais humano e mais harmônico, com uma crítica ao utilitarismo da função universitária como mero coadjuvante na produção material e industrial. Como cita Severino, “[...] esta inadequada forma de lidar com o conhecimento, que é tratado como se fosse mero produto e não um processo.” (2004, p.33).

Quando critica a universidade e sua falta de uma capacidade de desenvolver habilidades críticas e menos repetitivas face aos imperativos da contemporaneidade e que repassa apenas as informações sem formar o educando de uma forma mais completa. Vemos neste autor uma defesa da noção de integridade do ensino universitário, somente possível, através do ensino, pesquisa e extensão, onde a sua interdependência se faz mister.

No texto, o autor condiciona ensino, pesquisa e extensão como interdependes e essa constatação nos leva à proximidade ou leitura inspirada desta conclusão com os estudos de Moraes (1997), onde os modelos tradicionais, dissecados pela Ciência moderna e estudados em partes separadas, nos parecem ser como os centros universitários criticados por Severino. Nestes, a divisão ou mesmo a inexistência de um dos componentes essenciais da universidade produz uma lacuna irreparável na formação superior.

Maria Cândida Moraes defende um paradigma: “construtivista, interacionista, sócio-cultural e transcendente” (1997, p.25) e uma escola mais dinâmica e articulada em todos os seus sistemas e procedimentos.

Vê na ruptura com a visão meramente disciplinar e sem esquecer a inter-relação entre indivíduo e meio ambiente, uma oportunidade para um sistema vivo que permite flexibilidade e uma maior dimensão para o desenvolvimento nos sistemas educacionais (MORAES, 1997, p.86-87). O que equivaleria a um processo que entendesse o homem não como uma somatória de partes, ossos, órgãos, sem conexão e cada uma com sua particularidade, mas um todo indivisível e completo, complexo e interligado.

A autora faz menção desta condição quando observa que este fato tem relevância significativa na medicina atual, pois “dificulta o conhecimento de muitas enfermidades” (MORAES, 1997, p.44). Em Duarte Júnior temos, acerca do paradigma cartesiano, a seguinte afirmação:

O conhecimento do todo pode ser compreendido a partir do conhecimento das partes. É necessário inverter essa relação de tal maneira que se possam estudar as partes a partir do conhecimento do todo. Isto porque não há partes isoladas uma vez que todos os fenômenos da natureza estão interconectados (2004, p.36)

Não podemos negar a fundamentação e a consideração de que, na busca do conhecimento a construção de uma visão provida de receios e temores pela possibilidade do erro é fator decisivo nas tomadas de atitude. No entanto não podemos temer também as perdas decorrentes das tomadas de decisão em virtude de falsas ou limitadas premissas que nos induzam a um resultado errado. Parece óbvio, mas quando colocado em um pensamento profundo e denso, refletido, há que se observar com atenção e cuidado. Edgar Morin ao analisar a crise contemporânea do conhecimento enfatiza:

O conhecimento, no estado atual de organização dos conhecimentos, não pode refletir sobre si mesmo, pois: 1) o cérebro de onde provém é estudado nos departamentos de neurociências; 2) o espírito que o constitui é estudado nos departamentos de psicologia; 3) a cultura da qual deriva é estudada nos departamentos de sociologia; 4) a lógica que o controla é estudada em um departamento de filosofia; 5) esses departamentos institucionalmente não têm comunicação. Por isso, o conhecimento científico não conhece a si próprio: não conhece o seu papel na sociedade, o sentido de seu devir [...] (2001, p.86)

O paradigma emergente, em nossa concepção e com base nas afirmações do trabalho, tem profundas e intrínsecas relações com o universo universitário e a abrangência que deve ter uma instituição que, sabemos, tem o caráter de ser um farol a iluminar historicamente as mentes e o conhecimento humano e para sinalizar com prudência estes caminhos na contemporaneidade. Morin parece traduzir o desejo e os anseios dos autores observados quando, acerca do conhecimento científico destaca que:

[...] revelou-nos sobre a natureza do cosmos, sobre a textura da matéria, sobre a organização da vida, sobre o funcionamento do espírito, maravilhas que nenhuma filosofia poderia ter imaginado. [...] uma partícula, um átomo, uma bactéria, uma galáxia, um buraco negro, um cérebro. Mas ao mesmo tempo, este formidável enriquecimento do conhecimento traz com ele uma formidável pauperização do conhecimento; [...] O intelectual enfrenta cada vez menos a resistência do real. O ensaísta corre cada vez mais o risco de ser arbitrário, extravagante, cego. No campo científico, o especialista recusa as idéias gerais porque as considera necessariamente vazias. Mas a rejeição das idéias gerais é a mais oca das idéias. [...] ninguém pode prescindir de idéias sobre o universo, a vida, a política, o amor[...] (MORIN,2001, p.86).

Morin parece fazer uma espécie de alerta para a condição de seres complexos e de composição de estruturas e peculiaridades indivisíveis, que não podem ser compartimentados e analisados de forma fragmentada, sem a influência das inter-relações entre os diversos campos da ciência, como foi o observado na lógica meramente cartesiana.

4 UMA CONCEPÇÃO HUMANISTA

Independentemente do entendimento das questões de ordem de auxílio ao respeito e a organização à profissão, condições absolutas de um Código de Conduta Profissional, qual é o diferencial deste trabalho e que pretendemos explorar neste capítulo?

Nos PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na criação, no desenvolvimento e na redação final do Código de Ética, deparamo-nos com termos que tem relação direta à palavra ser humano.

Em virtude de estarmos analisando a importância do ensino da Deontologia e suas correspondentes correlações éticas, devemos observar sob que prisma nos ativemos para definir a palavra Humanidade, pois que pode possuir significados distintos em face da ótica que se apresente.

Essa leitura se fez necessária para que possamos compreender se a reflexão ética, através do ensino da Deontologia, na perspectiva do paradigma educacional emergente, irá propiciar e representar significativa contribuição, além da técnica, à formação do Profissional de Educação Física neste quesito, ou seja, numa construção mais adequada do ser humano.

O desenvolvimento da presente pesquisa nos remete à primeira impressão de que a Deontologia, se observados os devidos cuidados no desenvolvimento de um currículo apropriado, seria muito importante para que o profissional de Educação Física obtivesse mais recursos para seu preparo no contato com os beneficiários de sua atuação.

Humberto Maturana e Francisco Varella são contundentes ao contribuir com suas análises racionais de temas que de certa forma se aproximam das particularidades das relações humanas quando dialogam acerca da “aceitação do outro junto a nós” (2001, p.269), que se aproxima do estabelecido como objetivo que podemos observar nas normas legais observadas.

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos. (MATURANA e VARELLA, 2001, p.267)

Os textos em evidência, os autores, as leis e normas tratam das relações humanas, de construção conjunta de conhecimentos e da busca de externar o desejo evidente de uma sociedade mais humana e fraterna.

Maturana e Varella demonstram, nas conclusões de suas observações sobre as contribuições do mecanismo utilizado em interação humana, que devemos “sair do que até o momento era invisível ou inamovível, o que permite ver que como seres humanos só temos o mundo que criamos com os outros” (2001, p.268).

Evidencia-se a importância da sensibilidade da troca na relação entre humanos que classificam como “acoplamento estrutural social humano” (idem), utilizando o termo acoplamento estrutural que representa a condição de um sistema utilizar um mecanismo de outro sistema para fazer funcionar seus elementos:

[...] a unicidade do ser humano, seu patrimônio exclusivo, está num acoplamento estrutural social em que a linguagem tem um duplo papel. Por um lado, gerar as regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, que inclui, entre outros, o fenômeno das identidades pessoais de cada um. De outra parte, constituir a dinâmica recursiva do acoplamento estrutural social que produz a reflexividade que conduz ao ato de dever sob uma perspectiva mais ampla. (MATURANA e VARELLA, 2001, p.268)

Os preceitos de fraternidade não têm aqui o intuito de representar uma visão simplista da Ciência, mas sim observar o desejo da sociedade traduzido em normas e os benefícios oriundos de sua observação minuciosa e sistematizada. Entendemos que esta explicação se faz necessária em virtude da observação do cuidado que os autores tiveram com a palavra amor,

O ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo – que sempre implica uma experiência nova – podemos chegar pelo raciocínio ou, mais diretamente, porque alguma circunstância nos leva a ver o outro como um igual, um ato que habitualmente chamamos de **amor**. ¹(MATURANA e VARELLA, 2001, p.268)

A citação que nos demonstra uma busca de observar com rigor a relação afetiva parece ter na sequência do mesmo texto, justificativa pela utilização do termo como de peso semântico acima do esperado

Além do mais, tudo isso nos permite perceber que o **amor** ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, **a aceitação do outro junto a nós** na convivência é o fundamenta biológico do fenômeno social. (MATURANA e VARELLA, 2001, p.269)

Atentemos para o fato de que, se pesquisadores deste porte tem essa preocupação, devemos procurar entender que ao se tratar com Ciência é preciso tomar o devido cuidado de não se deixar levar pela paixão do idealismo ou sentimentalismo sob pena de invalidarmos nossas conclusões e, no entanto, não devemos temer aproximarmo-nos destes, quando passíveis de serem observados à luz de uma razão que contemple um pensamento com vistas ao progresso da condição humana.

Justificamos nossa leitura com ênfase nos preceitos de Maturana e Varella, em virtude de entendermos que as definições de humanidade têm seu ápice neste termo.

Edgar Morin dialoga sobre a humanidade como oriunda de uma justaposição de trindades, quais sejam: a trindade indivíduo/sociedade-espécie; a trindade cérebro/cultura-espírito; a trindade razão/afetividade/pulsão e ao estabelecer uma analogia com as teorias de Bohr que dão imprecisão nas mensurações pela interação do observador, afirma o seguinte:

Indivíduo, sociedade, espécie são, assim antagônicos e complementares. Imbricados, não estão realmente atrelados; há a perplexidade da morte entre o indivíduo efêmero e a espécie permanente; há o antagonismo do egocentrismo e do sociocentrismo. Cada um dos termos desta trindade é irreduzível, ainda que dependa dos outros. Isso constitui a base da complexidade humana. (2005, p.52)

¹ Grifo nosso

Paulo Freire nos dá uma noção de humanidade com base na factualidade da existência desta: “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (1969, p.39). Nessa concepção, em oposição à visão de animalidade onde os membros da esfera, meramente animal, simplesmente se adequam à natureza, o homem por sua história, sua memória e consciência de finitude e temporalidade, “herda, incorpora e modifica”. (1969, p.39)

A participação do homem é a de permanente relação e constante posição de partícipe das decisões possíveis de seu destino e por isso é demovido da condição de aceitar passivamente dos desígnios da natureza agindo e interagindo sobre ela.

A esse respeito torna-se importante frisar a importância de um equilíbrio entre o pensar e o agir, pois a sua postura frente à natureza deve ser desenvolvida em acordo às leis naturais para que esta ingerência não cause transtornos. E por isso, a necessidade de uma visão com equilíbrio constante.

Para Freire há uma distância clara em sua visão de ideal humanitário e a condição do homem moderno que é tolhido de sua esfera de decisão pelas ideologias representadas pelos mitos e mídias, que o fazem adotar um modo de ser acomodado e ajustado a idéias e conceitos que o minimizam enquanto ser autônomo em suas reflexões.

Se por um lado o homem é um agente modificador e participante, por sua condição de agente de sua cultura e história, quando sofre, sem a defesa da reflexão crítica, influência da massificação, perde sua humanidade por não possuir mais o espírito de liberdade, passando à condição de espectador dos conceitos impostos e que se aproveitam.

E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderna, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afaga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. (FREIRE, 1969, p.43)

A noção de Freire é a de que a humanidade é fundamentalmente liberdade, que dá ao homem sua condição de agente direto de sua participação no mundo através de “[...] permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará

sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (1969, p.44). Tem nesta consciência crítica e atenta antídoto contra a dominação e a imposição de conceitos que o tornam “[...] simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas.” (1969, p.44)

Temos na noção de humanidade em Freire um incentivo ao entendimento de que todo e qualquer instrumento que seja auxiliar neste processo de liberdade e que se faça presente nas relações ensino-aprendizagem e na formação em qualquer nível de escolaridade é absolutamente indispensável. Sem esquecer que para esse fim “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (1996, p.22).

Com base nas definições dos autores, adotaremos a noção de que humanidade é a condição que tem o ser humano de, com amor e justiça e na absoluta liberdade no desenvolvimento, manutenção e utilização de sua compreensão, trabalhar e partilhar do bem estar dos membros da sociedade; com respeito à natureza, [...] ninguém pode prescindir de ideias sobre o universo, a vida, a política, o **amor** [...]¹(MORIN, 2001, p.86)

4.1 CONCEPÇÃO HUMANISTA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Como encerramento destes capítulos, e para contribuir com a conclusão, unimos dois dos autores tratados ao longo do trabalho que nos auxiliaram a pensar, sobre a possibilidade prática de uma formação com características humanistas.

Vimos, no Capítulo 3, que a leitura da universidade, como foco de reflexões, tem entre suas atribuições o caráter de atenuar a ideia da condição escolar como uma instituição desnecessária e prescindível ou até mesmo nociva como a exposta da visão de Ivan Illich tratada na leitura coerente e alertadora de Saviani em *Pedagogia Histórico-crítica* da corrente que, segundo o autor, tem na proposta extrema da desescolarização uma opção ao estado atual. (SAVIANI, 2008, p.97).

A leitura do autor, no referido livro, trata e constata a utilização da escola como instrumento de interesse das elites e, embora não lhe atribuindo uma visão pessimista, conclama a uma escola alheia aos modismos na educação e com uma

¹ Grifo nosso

concreta adequação e fundamentação à distinção do “tradicional”, arcaico e “clássico”, que resiste ao tempo (Op. Cit., p.101) com a especificidade de tornar, não um instrumento de dominação das elites, mas um instrumento de progresso da “compreensão da realidade humana construída pelos próprios homens” (ibidem, p.103) como nos orienta ao afirmar que,

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008, p.7)

Seu embate com a teoria Crítico-reprodutivista deixa clara a inércia reflexiva que esta no centro de seu desqualificar, quando define como impossível o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva

A prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir esta função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. (2008, p.67)

Fica subentendido que há um componente de desconhecimento. Por parte dos professores, de que estejam reproduzindo um instrumento de condução intelectual com vistas a um fazer pré-determinado pela sociedade de que fazem parte, sem ter o devido tempo ou atenção ao seu fazer docente para permitir e auxiliar em uma produção intelectual mais interpretativa e sem as “amarras” de um observar, verdadeiramente livre e desobstruído de pré-conceitos e fórmulas.

O autor parece estar se referindo a uma formação com ausência de conceitos críticos e instrumentos de desenvolvimento desta criticidade, componentes de uma construção humanista, como desejado neste trabalho

Em La Taille, podemos observar uma atenção à situação do “saber fazer moral” como o fazer bem e ancorado na razão ética.

Por “fazer”, entendo a realização da ação moral. E por “saber” entendo as disposições intelectuais que permitem *decidir* o que fazer e como fazer e o quando fazer. Ou seja, o “fazer” diz respeito ao perceber, ao pensar, ao refletir, ao julgar – logo diz respeito à razão (LA TAILLE, 2006, p.72)

O autor centraliza sua atenção à questão da razão da moral como forte componente reflexivo e constituinte das relações sociais com fins mútuos de promoção do bem estar entre seus membros, o que de forma mais simples podemos resumir como o vislumbrar o caráter lógico e mensurável das conseqüências dos atos.

Esta noção vai ao encontro da questão ética e de sua aplicação, seja na família, na sociedade ou na escola, como um instrumento norteador de condutas apropriadas à possibilidade de uma sociedade mais civilizada, a partir do momento em que possibilita um equacionamento da conduta individual ao convívio social, condição *sine qua non* para o equilíbrio interpessoal.

Enquanto Saviani nos leva à questão reprodutivista e de certa forma subserviente do fazer escolar, La Taille nos possibilita uma intersecção entre os seus estudos e a ponderação de Saviani para que não seja a escola um centro de formação de acomodados ou presas fáceis dos interesses das elites dominantes.

Há que se pensar que estar em sintonia com a sociedade e seus desejos, mesmo que induzidos pelas mídias a serviço do poder estabelecido, com a devida criticidade não é uma situação que, necessariamente, nos conduza a subserviência.

As observações de Saviani, claramente detectáveis como fruto de um pensamento, que entendemos crítico e humanista, têm um caráter de despertar para a realidade da fundamentação política e ao mesmo tempo nos induzir a procurar os meios de desenvolver estratégias para, ao pensar a educação, entender a razão e a lógica tão bem discursada em La Taille.

Vemos nos dois autores a virtude da busca de conceitos coerentes complementares e que possuem caráter libertário de amarras intelectuais, tão propícias às estratégias de dominação.

Esta afirmação pode ser observada de forma semelhante na citação de Freire onde, a exemplo do saber sistematizado de Saviani e a busca da razão moral observada por La Taille, trata da educação como uma bandeira pela autonomia:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais **autenticamente** quanto mais eficazmente construa minha **autonomia** em **respeito** à dos outros.¹(1996, p.94)

¹ Grifos nossos

Os diversos autores tratados nos situaram e à universidade como um foco permanente de reflexão das questões éticas como imprescindíveis ao desenvolvimento do fazer docente. Os alunos de quem esses mestres serão os condutores, necessitarão, neste mundo interconectado e interdependente, de uma noção filosófica das relações pessoais e isso se torna claro nas afirmações dos autores analisados:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p.33)

Fica clara esta relação com o professor e a sua profissionalidade, mas, qual a importância da formação deontológica, especificamente para o Profissional de Educação Física?

CONCLUSÃO

Em se tratando de um trabalho científico não podemos deixar de lembrar o já exposto, no capítulo 2, quando se considerou a afirmação de Saviani sobre a reflexão filosófica como sendo uma reflexão “radical, rigorosa e de conjunto” (2007, p.20). Esta mesma postura filosófica marca a construção desta dissertação quando se dispôs a investigar a importância da Deontologia na formação do profissional de educação física, desde uma perspectiva do novo paradigma educacional.

Com base nas argumentações do texto e para melhor ordenamento subdividiremos nosso argumento para, em seguida, sintetizar a resposta a que nos propusemos.

A pergunta norteadora deste trabalho, como já lembrado acima, diz respeito à importância do ensino da Deontologia na formação do profissional de educação física, na perspectiva do paradigma educacional emergente, e pudemos observar e concluir que:

1. A noção que temos de ser humano diz respeito a uma série de condições que ocupam a preocupação dos estudiosos das relações humanas e em especial dos que pesquisam e produzem na área da Educação. Pudemos fazer uma releitura de características que representam a visão de humanidade destes autores e que se situam na esfera da: preocupação com os sentimentos e sensações do seu semelhante; igualdade; respeito; compreensão; troca de experiências para a construção de conhecimentos; holismo e consciência ecológica; diálogo; amor; liberdade e outras tantas qualidades que podem segundo os autores conduzir a um mundo melhor. Em Freire observamos Humanidade dependente de *Liberdade* e em Saviani do *Trabalho*. Ressaltamos a importância de observar as palavras finais de Freire em *Pedagogia do Oprimido*: “Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (2005, p.213)
2. Nas questões éticas observadas no capítulo 2 temos clara a interpretação de que, quando nos referimos à ética nos referimos às questões que servem de

aporte às qualidades observadas e inerentes à condição humana desejada e largamente exposta como objetivo a ser alcançado. Vimos que o fato de haver um Código de Ética, esse fato não garante a sua aplicação e que a busca da eticidade passa pela reflexão filosófica. Na busca da eticidade é imprescindível: o respeito às individualidades e aos direitos; a virtude na preocupação com a vida e a natureza; o conceito de dedicação à busca da verdade e, sobretudo a noção de justiça como exemplificado nas visões, tanto de Freitag como de Maturana e Varella:

A justiça sintetiza o valor moral supremo. Ela é a simbiose de todas as outras virtudes. (FREITAG, 1992, p.28)

[...] toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro. (MATURANA E VARELLA, 2001, p.267).

3. O Paradigma Emergente pôde ser observado em concordância com o pensamento de Santos, Bachelard, Capra e Morin, bem como as determinações do Código de Ética do Profissional de Educação Física, LDB e PCN, que no capítulo 1, trazem os objetivos sociais, frutos de organização social e, portanto autênticas em um regime democrático. Sua observação e a constatação de seus fundamentos parece ter significado harmônico com os fundamentos do Paradigma Educacional Emergente com bases à partir dos estudos posteriores à Teoria da Relatividade.

- 4 O Profissional de Educação Física é um profissional da área da saúde em simbiose com a área das ciências sociais pela sua ligação com o campo educacional e mesmo quando de suas relações enquanto Bacharel. Possui, na construção de sua profissionalidade, a responsabilidade de estabelecer aderência a ambas como se pode observar em seu código de conduta ética no parágrafo 4^o¹ que trata dos princípios em que ele deve se pautar.
 Ao mesmo tempo deve possuir em sua formação uma reflexão moral que leve ao preparo para lidar com essas questões sem se encarcerar no que Dewey

¹ Código de Ética dos Profissionais de Educação Física

chama de “instrução catequética” que em nada se traduz em consciência. (DEWEY, 2007, p.121); e que como exposto só é possível com a liberdade da reflexão ética, possível de ser trabalhada no ensino da Deontologia, que adere bem às ponderações admitidas neste trabalho para os conceitos observados nos Novos Paradigmas do Ensino Superior (capítulo 3, item 3.4).

- 5 O Ensino Superior é um universo de preparo e de observação das questões pertinentes ao saber profissional e das reflexões acerca destes saberes. Conforme Severino, Arroyo, Cunha, Masseto, Dias Sobrinho e os demais autores referenciais, é desejo e os estudos observados procuram estabelecer uma profunda adequação deste saber com as reflexões que permeiam as relações humanas e que se fazem importantes para seu desenvolvimento. O Ensino Superior, se observada sua excelência, além de sua capacitação técnica, possui a condição para as reflexões que desenvolvam conceitos úteis para contribuir com uma sociedade mais justa e fraterna.

A reflexão Deontológica por ser uma reflexão filosófica com raiz na questão ética, é desejável no diálogo para a compreensão das relações humanas como, além dos argumentos do texto, podemos concluir, resumidamente sua importância nas afirmações de Tardif quanto à crise e a renovação dos saberes profissionais inerentes à prática profissional: “[...] a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais.” (2008, p.252). E sobre os fundamentos epistemológicos do ofício de professor: “[...] devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas práticas[...].” (idem, p.254).

O ensino da Deontologia é de evidente importância para a Formação do Profissional de Educação Física por representar, além dos conhecimentos técnicos, um acréscimo à possibilidade de reflexões filosóficas, especificamente nas questões éticas que constituem a base de uma relação profissional da área da Saúde e, claro, também no campo da educação.

A relação que existe entre a prática Profissional do Educador Físico e a área das Ciências Humanas, especialmente da Educação, seja pela Licenciatura, seja

pelo Bacharelado, evidenciam a necessidade de um profissional com capacitação nas relações humanas.

O Paradigma Emergente evidencia a exigência de uma adequação a uma consciência abrangente e multifacetada. E na Educação isso se evidencia pelo seu caráter constituinte e fomentador de conceitos e saberes. Sendo que no ensino superior existe a possibilidade da construção de valores e princípios que terão grande repercussão sobre a formação profissional e sobre o tipo de mundo e sociedade que estamos construindo.

Pelo exposto no trabalho a sociedade e a natureza requerem incursões que possam ampliar conceitos com bases éticas, com vistas a uma formação mais humanista e, a formação superior em Educação Física, contendo esses conceitos, poderá auxiliar nessa tarefa.

O desenvolvimento deste trabalho, como era de se esperar, nos despertou inúmeras questões. Destas as que mais nos tocam são:

1 - Se o ensino da Deontologia é importante na Formação do Profissional de Educação Física, qual poderia ser um currículo adequado a esse fim? Um currículo no qual a Deontologia ou a Ética fossem trabalhadas transversalmente teria a necessária competência formativa para os profissionais da área?

2 – Seria este ensino também tão importante nos cursos de formação de outras áreas do magistério?

É esperança deste pesquisador que o presente trabalho possa auxiliar na contribuição destas e de outras questões que sejam pertinentes. Acreditamos que através das pesquisas e da dedicação de homens e mulheres de valor, hoje nos encontramos em condições de minimizar o sofrimento de nosso grupo de iguais a que chamamos de seres humanos.

Entendemos como grandes as conquistas que tornem possíveis: que a luz do estudo continue a romper as trevas da intolerância; que as mensagens de paz nos surtam mais significado do que os clamores da guerra; que a voz da justiça seja desejo impermeável; que o equilíbrio possa auxiliar nossa compreensão e que a liberdade pela consciência seja nosso instrumento para a felicidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Maria Célia de; MASSETO, Marcos Tarciso. **O Professor Universitário Em Aula: Prática e Princípios Teóricos**. 8ª Ed. São Paulo: MG Ed. Associados. 1990.

ARROYO, Miguel. **A universidade e a formação do homem**. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Universidade formação cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

BACHELARD Gaston. **A formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BETTI, Mauro; BETTI, Irene Conceição Rangel. **Educação física e sociedade**. Rio Claro, SP: Movimento, 1991.

_____. **Novas Perspectivas Na Formação Profissional Em Educação Física**. Motriz, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito; com Bill Moyers**. Org. por Bett Sue Flowers. Trad. De Carlos Felipe Moisés. Editora Palas Athena. São Paulo, 1990.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo, Cultrix, 1988

_____. **A teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberto Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed., Brasília: Plano Editora, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. 2ª Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2005.

_____, **O Lugar da formação do professor universitário**. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no mundo Globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?**, Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

DRUMOND José Geraldo de Freitas. **A ética do Profissional de Saúde e a Educação Física**. In: TOJAL, João Batista Andreotti Gomes (Org.). **Ética Profissional Na Educação Física**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

DUARTE JÚNIOR, Durval. **Paradigmas em mutação: a evolução do conhecimento humano**, Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2004.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. Trad. Luís Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Docência universitária e os desafios da formação pedagógica**. Interface (Botucatu), Ago 2001, vol.5, no.9, p.177-188.

FRASER, Julius Thomas. **Sobre os ombros de gigantes**. in: WHITROW, Gerald James; **O que é tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do tempo**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969

_____, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, 1921-1997. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papyrus, 1992.

HEEMANN, Ademar. **Natureza e Ética: dilemas e perspectivas educacionais**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

IMBERT, Francis. **A questão da Ética no Campo Educativo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Título original: La question de l'éthique dans le champ éducatif.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANOEL, Edson de Jesus. **Atividade motora e qualidade de vida: uma abordagem desenvolvimentista**. In: Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida. BARBANTI, V.J.; AMADIO, A.C.; BENTO, J.O. e MARQUES, A.T. (Orgs.), Barueri: Manole, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MASETTO, Marcos. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**, São Paulo, Summus, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORAN, José Manuel. **Os Novos Espaços de Atuação do Professor com as tecnologias** in: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**, Curitiba, 2004.

_____, **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.(Orgs).**Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba. Champagnat, 2004.

_____, **Desafios que as tecnologias trazem para o educador**. In: ALMEIDA, Jane Soares de et al. (Orgs.). **Educação e prática docente: as interfaces do saber**. Franca: Unifran, 2005.

MORIN, Edgar. **O Método 4 - as idéias: habitat, vida, costumes, organização**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____, **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
NÓVOA, Antônio. Andamos sempre carregados de história - Prefácio. Educação e Linguagem, UMESP Nº 20, 2009, São Bernardo do Campo, SP: Editora Metodista.

OLIVEIRA, Elsa G. **Educação á distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **O trabalho do Professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate**. Educação e Linguagem, UMESP Nº 15, jan-jun 2007, São Bernardo do Campo, SP: Editora Metodista.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.

REVISTA CREF/SP. **Ética e Bioética são temas de congresso**. São Paulo: Ano X, nº 23, 2009.

ROJO, Martín Rodríguez. **El componente educativo en el rol del profesor universitario**. In: TIBALLI, Ellianda. **Concepções e praticas em formação de professores**. São Paulo: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev. Campinas, SP: autores associados, 2008. (Coleção educação Contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Os embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional in: LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**. Iria Brzezinski org. São Paulo, Cortez 1997.

_____, **A produção do conhecimento na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. In: Educação & Linguagem, Ano 7, n. 10, São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, jun-dez. 2004.

_____, **Educação e ética no processo de construção da cidadania**. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STINHILBER, Jorge. **Prefácio**. in: TOJAL, João Batista Andreotti Gomes (Org.); DACOSTA, Lamartine P. (ed.); BERESFORD, H. (ed.). **Ética Profissional Na Educação Física**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

SUNG, Jung Mo. **Educação Física e a Educação para um Pensar e Agir Ético**. In: TOJAL, João Batista Andreotti Gomes; BARBOSA, Alberto Puga(org.). **A Ética e a Bioética na Preparação e na Intervenção do Profissional de Educação Física**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2006.

TANI, G. **Cinésioologia - Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica**. In: Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3 (2): 9-50, dez. 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes; BARBOSA, (Org.); DACOSTA, Lamartine P. (ed.); BERESFORD, H. (ed.). **Ética Profissional Na Educação Física**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

_____; BARBOSA, Alberto Puga(org.). **A Ética e a Bioética na Preparação e na Intervenção do Profissional de Educação Física**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAC Célia. **Docência: Uma construção ético-profissional**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Artmed. Porto Alegre, 2004.

BARBOSA, Rui. **A questão social e política do Brasil**. Disponível em <http://www.casaruibarbosa.gov.br/scripts/scripts/rui/mostrafrasesrui.idc?CodFrase=883> acesso em 24 de novembro de 2010.

BRASIL. Portal do Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>
Acesso em: 12 de dezembro de 2010.

COMES, Júlio César Meirelles. **O Atual Ensino Da Ética Para Os Profissionais De Saúde E Seus Reflexos No Cotidiano Do Povo Brasileiro**. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/revista/bio1v4/atualens.html> acesso em: 5 de outubro de 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Brasil). **CARTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Belo Horizonte: CONFEF, 2000. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=21> Acesso em: 5 de outubro de 2009.

_____, **Parecer CNE/CES 58/2004** disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=33 acesso em 25 de setembro de 2010.

_____, **Seminários de ética e seus avanços**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3583> acesso em 27 de setembro de 2010.

_____, **Parecer CNE/CES 56/2003** disponível em: http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=103 acesso em 11 de dezembro de 2010.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO SÃO PAULO. **Juramento de Hipócrates**. Disponível em: <<http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Historia&esc=3>> acesso em 25 de março de 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEFE) e CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFED). **Código de Ética dos Profissionais de Educação Física**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=103> Acesso em: 3 de março de 2009.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996) Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em 12 de outubro de 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – GOVERNO BRASILEIRO. **Classificação Brasileira de Ocupações**, Listagem das Profissões Regulamentadas: normas regulamentadoras. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>> acesso em 8 de janeiro de 2010.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Normose e prática docente : desafio para a formação de professores**. Revista de educação do Cogeime, Piracicaba: v. 14, n. 26, p. 45-60, jun.2005. Disponível em <<http://www.cogeime.org.br/index.jsp?conteudo=374>> acesso em 29 de abril de 2010.

SILVA, Méri Rosane Santos da. **O debate ético e bioético na educação física**. 2003. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3285/000385142.pdf?sequence=1>> > acesso em 25 de novembro de 2010.

TEIXEIRA, Monica e ARRUDÃO, Bias. **Indicadores de educação da OCDE**. Boletim Inovação Unicamp, 2009. disponível em: <<http://www.inovacao.unicamp.br/report/noticias/index.php?cod=602>> Acesso em 15 de dezembro de 2010.

VERENGUER, Rita. **Graduação Em Educação Física: Refletindo Sobre A Docência Universitária E As Disciplinas Do Núcleo Sócio-Cultural**. Vol. 6, Nº 2 (2007): Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - 6.2. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/issue/view/118>> Acesso em 2 de novembro de 2010

WEIL, Pierre. **Normose Informacional**. Brasília, v.29, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652000000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 de abril de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

FACULDADES DO GRANDE ABC

SANTO ANDRÉ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTO ANDRÉ

Curso de Educação Física

Data início: 1/7/1970

Contato: efisica@uol.com.br

Diretor: Dinah K. Zekcer

Coordenador: Margareth Anderáos

Trav. Cisplatina, 20

Tel.: (11) 4451-0700 Fax: (11) 4452-2435

01121-430 Santo André - SP

LICENCIATURA

Filosofia da Educação 40h em graduação 1º ano

Políticas Públicas e Ética Profissional 80h 3ºano

BACHARELADO

não há disciplinas relacionadas ao tema

FEFISA. Carga Horária. Disponível em

<http://www.fefisa.com.br/doc/catalogo/3_programa_cursos_educacao_fisica.pdf> acesso em 3 de fevereiro de 2010.

UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC UNIABC

Curso de Educação Física

Data início: 1/2/1971

Contato: uniabc@uniabc.br

Coordenador: Tania Clarice Silva de Souza

Av. Industrial, 3330 - Campestre

Tel.: (11) 4991-9879 / 4474-1200 Fax: (11) 4991-9818

09080-511 Santo André - SP

LICENCIATURA

Bases Filosóficas da Educação Física 40hs

BACHARELADO

Bases Filosóficas da Educação Física 40Hs

Bioética 40hs

UNIABC. Carga Horária. Disponível em

<http://www.fefisa.com.br/doc/catalogo/3_programa_cursos_educacao_fisica.pdf> acesso

em 5 de fevereiro de 2010.

SÃO BERNARDO DO CAMPO**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO**

Curso de Educação Física

Data início: 9/2/1998

Contato: lilimais@bol.com.br

Rua do Sacramento, 230

Tel.: (11) 4366-5555 Fax: (11) 4366-5728

09735-460 São Bernardo do Campo – SP

LICENCIATURA E BACHARELADO

Filosofia 40h 1º Período

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Carga Horária. Disponível em

<http://www.fefisa.com.br/doc/catalogo/3_programa_cursos_educacao_fisica.pdf> acesso

em 5 de fevereiro de 2010.

SÃO CAETANO DO SUL

Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul

Curso de Educação Física

Contato: ccursos@imes.com.br

Coordenador: Aylton Figueira Junior

Avenida Goiás, 3400 - Barcelona

Tel.: (11) 4239-3200 Fax:

09550-051 São Caetano do Sul - SP

LICENCIATURA E BACHARELADO MÓDULO PROFISSIONALIZANTE

Módulos Relações Humanas e Educação Física, 6º semestre, 200 hs divididos em:

- Educação Física, Ética e Emancipação Humana
- Políticas de Educação e EF
- Psicologia em Educação Física
- Núcleos de Estudos em Educação Física II

Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul. Carga horária. Disponível em <http://www.uscs.edu.br/vestibular/educacao-fisica.html>> Acesso em 20 de abril de 2010.

DIADEMA

Faculdade Diadema - UNIESP

Curso de Educação Física

Data início: 14/8/2002

Contato: secretaria@fadnet.br

Diretor: [Hilda Martins Ferreira Piaulino](#)

Rua Oswaldo Cruz, 162

Tel.: (11) 4056-5651 Fax: (11) 4056-5651

09910-200 Diadema – SP

1º semestre

Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação I

CH – 40hs

2º semestre

Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação II

CH – 40hs

3º semestre

Filosofia I

CH – 40hs

4º semestre

Filosofia II

CH – 40hs

RIBEIRÃO PIRES

Faculdades Integradas de Ribeirão Pires

Curso de Educação Física

Data início: 22/2/1996

Contato: oeerp@uol.com.br

Coordenador: Haidê/Sérgio

R. Cap. Gallo, 3345

Tel.: (11) 4828-2066 Fax: (11) 4828-5513

09404-000 Ribeirão Pires - SP

BACHARELADO

Ética Profissional

2 aulas semanais - 40 hs carga horária

LICENCIATURA Ética Profissional 2 aulas semanais 40 hs carga horária

Faculdades Integradas de Ribeirão Pires. Carga horária. Disponível em

<http://www.firp.edu.br/home/curso_edfisica.aspx> Acesso em 2 de fevereiro de 2010.

RIO CLARO

UNESP RIO CLARO

BACHARELADO E LICENCIATURA (comum aos dois cursos)

2º ano filosofia e educação física 4 créditos

DISCIPLINAS EXCLUSIVAS DA LICENCIATURA

No 3º ano filosofia e educação física 4 créditos

DISCIPLINAS EXCLUSIVAS DO BACHARELADO

3º ano Dimensões Filosóficas da Educação Física

UNESP RIO CLARO. Carga horária. Disponível em

<http://www.rc.unesp.br/ib/grad/b_efisica/BEF_ESTRU.htm>

Acesso em 2 de fevereiro de 2010.

SÃO PAULO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - USP

BACHARELADO

4º período Dimensões Filosóficas da Educação Física 120 hs

BACHARELADO EM ESPORTE

4º período Esporte e Filosofia 30 hs

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

4º período Dimensões Filosóficas da Educação Física 120 hs

EEF USP. Carga horária. Disponível em

<<http://sistemas2.usp.br/jupiterweb/jupCursoLista?codcg=39&tipo=N>> acesso em 2 de fevereiro de 2010.

ANEXO 2

CÓDIGO DE ÉTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESOLUÇÃO CONFEF nº 056/2003

Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEF/CREFs.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, no uso das atribuições que lhe confere o inciso VII do art. 40 do Estatuto do Conselho Federal de Educação Física e:

CONSIDERANDO o disposto no inciso VI do art. 8º do Estatuto do Conselho Federal de Educação Física, criado pela Lei nº 9.696, de 1º de Setembro de 1998;

CONSIDERANDO a responsabilidade do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, como órgão formador de opinião e educador da comunidade para compromisso ético e moral na promoção de maior justiça social;

CONSIDERANDO a finalidade social do Sistema CONFEF/CREFs;

CONSIDERANDO que um país mais justo e democrático passa pela adoção da ética na promoção das atividades físicas, desportivas e similares;

CONSIDERANDO a função educacional dos órgãos integrantes do Sistema CONFEF/CREFs, responsáveis pela normatização e codificação das relações entre beneficiários e destinatários;

CONSIDERANDO a necessidade de mobilização dos integrantes da categoria profissional para assumirem seu papel social e se comprometerem, além do plano das realizações individuais, com a realização social e coletiva;

CONSIDERANDO a necessidade de adaptação e aperfeiçoamento do Profissional de Educação Física, para adequar-se à proposta contida no Manifesto Mundial de Educação Física - FIEP/2000, que reformulou o conceito da profissão;

CONSIDERANDO as contribuições, encaminhadas ao CONFEF, de setores e órgãos interessados;

CONSIDERANDO ser o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física, sobretudo, um código de ética humano, que contém normas e princípios que devem ser por estes seguidos, e se aplicam às pessoas jurídicas devidamente registradas no Sistema CONFEF/CREFs, por adesão, demonstrando, portanto, a total aceitação aos princípios nele contidos;

CONSIDERANDO as sugestões de alterações propostas no II Seminário de Ética da Educação Física, realizado em conjunto com o 18º Congresso Internacional da FIEP e o II Fórum de Educação Física dos Países do Mercosul, ocorridos na Cidade de Foz do Iguaçu - PR, em Janeiro de 2003;

CONSIDERANDO finalmente, o que decidiu o Plenário do CONFEF em Reunião Ordinária, realizada em 15 de Agosto de 2003,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica aprovado o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física, na forma do anexo desta Resolução.

Art. 2º - Fica revogada a Resolução CONFEF Nº 025/00.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Jorge Steinhilber

Presidente

CREF 000002-G/RJ

DOU 235, seção 1, pág. 122, 03/12/2003

CÓDIGO DE ÉTICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PREÂMBULO

No processo de elaboração do Código de Ética para o Profissional de Educação Física, tomaram-se por base, também, as Declarações Universais de Direitos Humanos e da Cultura, a Agenda 21, que conceitua a proteção do meio ambiente no contexto das relações entre os homens em sociedade, e, ainda, os indicadores da Carta Brasileira de Educação Física 2000.

Esses documentos, juntamente com a legislação referente à Educação Física e a seus profissionais nas esferas federal, estadual e municipal, constituem o fundamento para a função mediadora do Sistema CONFEF/CREFs no que concerne ao Código de Ética.

A Educação Física afirma-se, segundo as mais atualizadas pesquisas científicas, como atividade imprescindível à promoção e à preservação da saúde e à conquista de uma boa qualidade de vida.

Ao se regulamentar a Educação Física como atividade profissional, foi identificada, paralelamente à importância de conhecimento técnico e científico especializado, a necessidade do desenvolvimento de competência específica para sua aplicação, que possibilite estender a toda a sociedade os valores e os benefícios advindos da sua prática.

Este Código propõe normatizar a articulação das dimensões técnica e social com a dimensão ética, de forma a garantir, no desempenho do Profissional de Educação Física, a união de conhecimento científico e atitude, referendando a necessidade de um saber e de um saber fazer que venham a efetivar-se como um saber bem e um saber fazer bem.

Assim, o ideal da profissão define-se pela prestação de um atendimento melhor e mais qualificado a um número cada vez maior de pessoas, tendo como referência

um conjunto de princípios, normas e valores éticos livremente assumidos, individual e coletivamente, pelos Profissionais de Educação Física.

A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA

A construção do Código de Ética para a Profissão de Educação Física foi desenvolvida através do estudo da historicidade da sua existência, da experiência de um grupo de profissionais brasileiros da área e da resposta da comunidade específica de profissionais que atuam com esse conhecimento em nosso país.

Assim, foram estabelecidos os 12 (doze) itens norteadores da aplicação do Código de Ética, que fixa a forma pela qual se devem conduzir os Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEF/CREFs:

I - O Código de Ética dos Profissionais de Educação Física, instrumento regulador do exercício da Profissão, formalmente vinculado às Diretrizes Regulamentares do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, define-se como um instrumento legitimador do exercício da Profissão, sujeito, portanto, a um aperfeiçoamento contínuo que lhe permita estabelecer os sentidos educacionais, a partir de nexos de deveres e direitos.

II - O Profissional de Educação Física registrado no CONFEF e, conseqüentemente, aderente ao presente Código de Ética, é conceituado como um interventor social, que age na promoção da saúde, e como tal deve assumir compromisso ético para com a sociedade, colocando-se a seu serviço primordialmente, independentemente de qualquer outro interesse, sobretudo de natureza corporativista.

III - Este Código de Ética define, no âmbito de toda e qualquer atividade física, como beneficiários das ações os indivíduos, grupos, associações e instituições que compõem a sociedade, e como destinatário das intervenções, o Profissional de Educação Física, quando vinculado ao CONFEF. Esta última é a instituição que, no processo, aparece como mediadora, por exercer uma função educacional, além de atuar como reguladora e codificadora das relações e ações entre beneficiários e destinatários.

IV - A referência básica deste Código de Ética, em termos de operacionalização, é a necessidade em se caracterizar o Profissional de Educação Física diante das diretrizes de direitos e deveres estabelecidos regimentalmente pelo Sistema CONFEF/CREFs. Tal Sistema deve visar assegurar por definição: qualidade, competência e atualização técnica, científica e moral dos Profissionais nele incluídos através de inscrição legal e competente registro.

V - O Sistema CONFEF/CREFs deve pautar-se pela transparência em suas operações e decisões, devidamente complementada por acesso de direito e de fato dos beneficiários e destinatários à informação gerada nas relações de mediação e do pleno exercício legal. Considera-se pertinente e fundamental, nestas circunstâncias, a viabilização da transparência e do acesso ao Sistema CONFEF/CREFs, através dos meios possíveis de informação e de outros instrumentos que favoreçam a exposição pública.

VI - Em termos de fundamentação filosófica o Código de Ética visa assumir a postura de referência quanto a direitos e deveres de beneficiários e destinatários, de modo a assegurar o princípio da consecução aos Direitos Universais. Buscando o aperfeiçoamento contínuo deste Código, deve ser implementado um enfoque científico, que proceda sistematicamente à re-análise de definições e indicações nele contidas. Tal procedimento objetiva proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, na medida do possível, comprováveis.

VII - As perspectivas filosóficas, científicas e educacionais do Sistema CONFEF/CREFs se tornam complementares a este Código, ao se avaliarem fatos na instância do comportamento moral, tendo como referência um princípio ético que possa ser generalizável e universalizado. Em síntese, diante da força de lei ou de mandamento moral (costumes) de beneficiários e destinatários, a mediação do Sistema produz-se por meio de posturas éticas (ciência do comportamento moral), símiles à coerência e fundamentação das proposições científicas.

VIII - O ponto de partida do processo sistemático de implantação e aperfeiçoamento do Código de Ética dos Profissionais de Educação Física delimita-se pelas Declarações Universais de Direitos Humanos e da Cultura, como também pela Agenda 21, que situa a proteção do meio ambiente em termos de relações entre os homens e mulheres em sociedade e ainda, através das indicações referidas na Carta Brasileira de Educação Física (2000), editada pelo CONFEF. Estes documentos de aceitação universal, elaborados pelas Nações Unidas, e o Documento de Referência da qualidade de atuação dos Profissionais de Educação Física, juntamente com a legislação pertinente à Educação Física e seus Profissionais nas esferas federal, estadual e municipal, constituem a base para a aplicação da função mediadora do Sistema CONFEF/CREFs no que concerne ao Código de Ética.

IX - Além da ordem universalista internacional e da equivalente legal brasileira, o Código de Ética deverá levar em consideração valores que lhe conferem o sentido educacional almejado. Em princípio tais valores como liberdade, igualdade, fraternidade e sustentabilidade com relação ao meio ambiente, são definidos nos documentos já referidos. Em particular, o valor da identidade profissional no campo da atividade física - definido historicamente durante séculos - deve estar presente, associado aos valores universais de homens e mulheres em suas relações sócio culturais.

X - Tendo como referências a experiência histórica e internacional dos Profissionais de Educação Física no trato com questões técnicas, científicas e educacionais, típicas de sua Profissão e de seu preparo intelectual, condições que lhes conferem qualidade, competência e responsabilidade, entendidas como o mais elevado e atualizado nível de conhecimento que possa legitimar o seu exercício, é fundamental que desenvolvam suas atuações visando sempre preservar a saúde de seus beneficiários nas diferentes intervenções ou abordagens conceituais.

XI - A preservação da saúde dos beneficiários implica sempre responsabilidade social dos Profissionais de Educação Física, em todas as suas intervenções. Tal responsabilidade não deve nem pode ser compartilhada com pessoas não credenciadas, seja de modo formal, institucional ou legal.

XII - Levando-se em consideração os preceitos estabelecidos pela Bioética, quando de seu exercício, os Profissionais de Educação Física estarão sujeitos sempre a assumirem as responsabilidades que lhes cabem.

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Art. 1º - A atividade do Profissional de Educação Física, respeitado o disposto na Lei nº 9.696, de 1º de Setembro de 1998, e no Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, rege-se por este Código de Ética.

Parágrafo único - Este Código de Ética constitui-se em documento de referência para os Profissionais de Educação Física, no que se refere aos princípios e diretrizes

para o exercício da profissão e aos direitos e deveres dos beneficiários das ações e dos destinatários das intervenções.

Art. 2º - Para os efeitos deste Código, considera-se:

I - beneficiário das ações, o indivíduo ou instituição que utilize os serviços do Profissional de Educação Física;

II - destinatário das intervenções, o Profissional de Educação Física registrado no Sistema CONFEF/CREFs.

Art. 3º - O Sistema CONFEF/CREFs reconhece como Profissional de Educação Física, o profissional identificado, conforme as características da atividade que desempenha, pelas seguintes denominações: Professor de Educação Física, Técnico Desportivo, Treinador Esportivo, Preparador Físico, Personal Trainer, Técnico de Esportes; Treinador de Esportes; Preparador Físico-corporal; Professor de Educação Corporal; Orientador de Exercícios Corporais; Monitor de Atividades Corporais; Motricista e Cinesiólogo.

CAPÍTULO II

Dos Princípios e Diretrizes

Art. 4º - O exercício profissional em Educação Física pautar-se-á pelos seguintes princípios:

I - o respeito à vida, à dignidade, à integridade e aos direitos do indivíduo;

II - a responsabilidade social;

III - a ausência de discriminação ou preconceito de qualquer natureza;

IV - o respeito à ética nas diversas atividades profissionais;

V - a valorização da identidade profissional no campo da atividade física;

VI - a sustentabilidade do meio ambiente;

VII - a prestação, sempre, do melhor serviço, a um número cada vez maior de pessoas, com competência, responsabilidade e honestidade;

VIII - a atuação dentro das especificidades do seu campo e área do conhecimento, no sentido da educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços.

Art. 5º - São diretrizes para a atuação dos órgãos integrantes do Sistema CONFEF/CREFs e para o desempenho da atividade Profissional em Educação Física:

I - comprometimento com a preservação da saúde do indivíduo e da coletividade, e com o desenvolvimento físico, intelectual, cultural e social do beneficiário de sua ação;

II - atualização técnica e científica, e aperfeiçoamento moral dos profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs;

III - transparência em suas ações e decisões, garantida por meio do pleno acesso dos beneficiários e destinatários às informações relacionadas ao exercício de sua competência legal e regimental;

IV - autonomia no exercício da Profissão, respeitados os preceitos legais e éticos e os princípios da bioética;

V - priorização do compromisso ético para com a sociedade, cujo interesse será colocado acima de qualquer outro, sobretudo do de natureza corporativista;

VI - integração com o trabalho de profissionais de outras áreas, baseada no respeito, na liberdade e independência profissional de cada um e na defesa do interesse e do bem-estar dos seus beneficiários.

CAPÍTULO III

Das Responsabilidades e Deveres

Art. 6º - São responsabilidades e deveres do Profissional de Educação Física:

I - promover uma Educação Física no sentido de que a mesma se constitua em meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seus beneficiários, através de uma educação efetiva, para promoção da saúde e ocupação saudável do tempo de lazer;

II - zelar pelo prestígio da Profissão, pela dignidade do Profissional e pelo aperfeiçoamento de suas instituições;

III - assegurar a seus beneficiários um serviço profissional seguro, competente e atualizado, prestado com o máximo de seu conhecimento, habilidade e experiência;

IV - elaborar o programa de atividades do beneficiário em função de suas condições gerais de saúde;

V - oferecer a seu beneficiário, de preferência por escrito, uma orientação segura sobre a execução das atividades e dos exercícios recomendados;

VI - manter o beneficiário informado sobre eventuais circunstâncias adversas que possam influenciar o desenvolvimento do trabalho que lhe será prestado;

VII - renunciar às suas funções, tão logo se verifique falta de confiança por parte do beneficiário, zelando para que os interesses do mesmo não sejam prejudicados e evitando declarações públicas sobre os motivos da renúncia;

VIII - manter-se informado sobre pesquisas e descobertas técnicas, científicas e culturais com o objetivo de prestar melhores serviços e contribuir para o desenvolvimento da profissão;

IX - avaliar criteriosamente sua competência técnica e legal, e somente aceitar encargos quando se julgar capaz de apresentar desempenho seguro para si e para seus beneficiários;

X - zelar pela sua competência exclusiva na prestação dos serviços a seu encargo;

XI - promover e facilitar o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural das pessoas sob sua orientação profissional;

XII - manter-se atualizado quanto aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais, no sentido de prestar o melhor serviço e contribuir para o desenvolvimento da profissão;

XIII - guardar sigilo sobre fato ou informação de que tiver conhecimento em decorrência do exercício da profissão;

XIV - responsabilizar-se por falta cometida no exercício de suas atividades profissionais, independentemente de ter sido praticada individualmente ou em equipe;

XV - cumprir e fazer cumprir os preceitos éticos e legais da Profissão;

XVI - emitir parecer técnico sobre questões pertinentes a seu campo profissional, respeitando os princípios deste Código, os preceitos legais e o interesse público;

XVII - comunicar formalmente ao Sistema CONFEF/CREFs fatos que envolvam recusa ou demissão de cargo, função ou emprego motivadas pelo respeito à lei e à ética no exercício da profissão;

XVIII - apresentar-se adequadamente trajado para o exercício profissional, conforme o local de atuação e a atividade a ser desempenhada;

XVIX - respeitar e fazer respeitar o ambiente de trabalho;

XX - promover o uso adequado dos materiais e equipamentos específicos para a prática da Educação Física;

XXI - manter-se em dia com as obrigações estabelecidas no Estatuto do CONFEF.

Art. 7º - No desempenho das suas funções, é vedado ao Profissional de Educação Física:

I - contratar, direta ou indiretamente, serviços que possam acarretar danos morais para si próprio ou para seu beneficiário, ou desprestígio para a categoria profissional;

II - auferir proventos que não decorram exclusivamente da prática correta e honesta de sua atividade profissional;

III - assinar documento ou relatório elaborado por terceiros, sem sua orientação, supervisão ou fiscalização;

IV - exercer a Profissão quando impedido, ou facilitar, por qualquer meio, o seu exercício por pessoa não habilitada ou impedida;

V - concorrer, no exercício da Profissão, para a realização de ato contrário à lei ou destinado a fraudá-la;

VI - prejudicar, culposa ou dolosamente, interesse a ele confiado;

VII - interromper a prestação de serviços sem justa causa e sem notificação prévia ao beneficiário;

VIII - transferir, para pessoa não habilitada ou impedida, a responsabilidade por ele assumida pela prestação de serviços profissionais;

IX - aproveitar-se das situações decorrentes do relacionamento com seus beneficiários para obter, indevidamente, vantagem de natureza física, emocional, financeira ou qualquer outra.

Art. 8º - No relacionamento com os colegas de profissão, a conduta do Profissional de Educação Física será pautada pelos princípios de consideração, apreço e solidariedade, em consonância com os postulados de harmonia da categoria profissional, sendo-lhe vedado:

I - fazer referências prejudiciais ou de qualquer modo desabonadoras a colegas de profissão;

II - aceitar encargo profissional em substituição a colega que dele tenha desistido para preservar a dignidade ou os interesses da profissão, desde que permaneçam as mesmas condições originais;

III - apropriar-se de trabalho, iniciativa ou solução encontrados por colega, apresentando-os como próprios;

IV - provocar desentendimento com colega que venha a substituir no exercício profissional;

V - pactuar, em nome do espírito de solidariedade, com erro ou atos infringentes das normas éticas ou legais que regem a Profissão.

Art. 9º - No relacionamento com os órgãos e entidades representativos da classe, o Profissional de Educação Física observará as seguintes normas de conduta:

I - emprestar seu apoio moral, intelectual e material;

II - exercer com interesse e dedicação o cargo de dirigente de entidades de classe que lhe seja oferecido, podendo escusar-se de fazê-lo mediante justificação fundamentada;

III - jamais se utilizar de posição ocupada na direção de entidade de classe em benefício próprio, diretamente ou através de outra pessoa;

IV - denunciar aos órgãos competentes as irregularidades no exercício da profissão ou na administração das entidades de classe de que tomar conhecimento;

V - auxiliar a fiscalização do exercício Profissional;

VI - zelar pelo cumprimento deste Código;

VII - não formular, junto a beneficiários e estranhos, mau juízo das entidades de classe ou de profissionais não presentes, nem atribuir seus erros ou as dificuldades

que encontrar no exercício da Profissão à incompetência e desacertos daqueles;
VIII - acatar as deliberações emanadas do Sistema CONFED/CREFs;
IX - manter-se em dia com o pagamento da anuidade devida ao Conselho Regional de Educação Física - CREF.

CAPÍTULO IV

Dos Direitos e Benefícios

Art. 10 - São direitos do Profissional de Educação Física:

- I - exercer a Profissão sem ser discriminado por questões de religião, raça, sexo, idade, opinião política, cor, orientação sexual ou de qualquer outra natureza;
- II - recorrer ao Conselho Regional de Educação Física, quando impedido de cumprir a lei ou este Código, no exercício da Profissão;
- III - requerer desagravo público ao Conselho Regional de Educação Física sempre que se sentir atingido em sua dignidade profissional;
- IV - recusar a adoção de medida ou o exercício de atividade profissional contrários aos ditames de sua consciência ética, ainda que permitidos por lei;
- V - participar de movimentos de defesa da dignidade profissional, principalmente na busca de aprimoramento técnico, científico e ético;
- VI - apontar falhas nos regulamentos e normas de eventos e de instituições que oferecem serviços no campo da Educação Física quando os julgar tecnicamente incompatíveis com a dignidade da Profissão e com este Código ou prejudiciais aos beneficiários;
- VII - receber salários ou honorários pelo seu trabalho profissional.

Parágrafo único - As denúncias a que se refere o inciso VI deste artigo serão formuladas ao CREF, por escrito.

Art. 11 - As condições para a prestação de serviços do Profissional de Educação Física serão definidas previamente à execução, de preferência por meio de contrato escrito, e sua remuneração será estabelecida em função dos seguintes aspectos:

- I - a relevância, o vulto, a complexidade e a dificuldade do serviço a ser prestado;
- II - o tempo que será consumido na prestação do serviço;
- III - a possibilidade de o Profissional ficar impedido ou proibido de prestar outros serviços no mesmo período;
- IV - o fato de se tratar de serviço eventual, temporário ou permanente;
- V - a necessidade de locomoção na própria cidade ou para outras cidades do Estado ou do País;
- VI - a competência e o renome do Profissional;
- VII - os equipamentos e instalações necessários à prestação do serviço;
- VIII - a oferta de trabalho no mercado onde estiver inserido;
- IX - os valores médios praticados pelo mercado em trabalhos semelhantes.

§ 1º - O Profissional de Educação Física poderá transferir a prestação dos serviços a seu encargo a outro Profissional de Educação Física, com a anuência do beneficiário.

§ 2º - É vedado ao Profissional de Educação Física oferecer ou disputar serviços profissionais mediante aviltamento de honorários ou concorrência desleal.

CAPÍTULO V

Das Infrações e Penalidades

Art. 12 - O descumprimento do disposto neste Código constitui infração disciplinar, ficando o infrator sujeito a uma das seguintes penalidades, a ser aplicada conforme a gravidade da infração:

- I - advertência escrita, com ou sem aplicação de multa;

II - censura pública;

III - suspensão do exercício da Profissão;

IV - cancelamento do registro profissional e divulgação do fato.

Art. 13 - Incorre em infração disciplinar o Profissional que tiver conhecimento de transgressão deste Código e omitir-se de denunciá-la ao respectivo Conselho Regional de Educação Física.

Art. 14 - Compete ao Tribunal Regional de Ética - TRE - julgar as infrações a este Código, cabendo recurso de sua decisão ao Tribunal Superior de Ética - TSE.

Parágrafo único - Atuarão como Tribunais Regionais de Ética e Tribunal Superior de Ética, respectivamente, os Conselhos Regionais de Educação Física e o Conselho Federal de Educação Física.

CAPÍTULO VI

Disposições Finais

Art. 15 - O disposto neste Código atinge e obriga igualmente pessoas físicas e jurídicas, no que couber.

Art. 16 - O registro no Sistema CONFEF/CREFs implica, por parte de profissionais e instituições e/ou pessoas jurídicas prestadoras de serviços em Educação Física, total aceitação e submissão às normas e princípios contidos neste Código.

Art. 17 - Com vistas ao contínuo aperfeiçoamento deste Código, serão desenvolvidos procedimentos metódicos e sistematizados que possibilitem a reavaliação constante dos comandos nele contidos.

Art. 18 - Os casos omissos serão analisados e deliberados pelo Conselho Federal de Educação Física.