



---

# **Estudos Acadêmicos sobre a Ética em Educação Física**

---



# **A Utilização da Bioética como um Contributo para a Consolidação das Problemáticas da Moral e da Ética no Contexto Profissional da Educação Física**

José Antônio Martins Júnior\* e Heron Beresford\*\*

## **Introdução**

Diante da posição do Sistema CONFEF/CREFs, que apresenta o Código de Ética como mediador das relações entre profissionais de Educação Física e os indivíduos e grupos praticantes, e principalmente do papel das Instituições de Ensino Superior para divulgação e consolidação deste Código, observa-se que as problemáticas da moral e da ética tornaram-se imprescindíveis na formação de um profissional de Educação Física.

Mas para socializar as informações sobre essas problemáticas relacionadas com o agir humano, em termos de condutas e comportamentos considerados como

socialmente adequados, torna-se importante uma abertura ao debate e enriquecimento universalizado de informações, para se constituir, através de uma permanente atualização do Código de Ética do Profissional de Educação Física, uma construção crítica, histórica e dialética em torno dos direitos e deveres sociais que envolvem esta profissão.

De acordo com Steinhilber (2002), “a revolução ética será concretizada, se o processo contar com a co-participação e co-responsabilidade de todos os envolvidos diretamente com um projeto de tal magnitude”.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo apresentar uma interpretação acerca da problemática da bioética, como o propósito de contribuir, de alguma forma, para uma permanente atualização e consolidação das problemáticas da moral e da ética voltadas para o contexto profissional da Educação Física em geral e, em particular, para o II Fórum de Ética Profissional promovido pelo Sistema CONFED/CREFs.

## **Noções Preliminares da Problemática da Bioética: Surgimento, Conceituações e outras Características**

### *Surgimento da Bioética*

A problemática da bioética é de estudo recente e seu processo de desenvolvimento esteve intimamente ligado a alguns fatores históricos e sócio-culturais que determinaram as características e definiram o enfoque e a metodologia.

#### *• Ética médica tradicional*

A medicina, desde longa data, procurou normatizar problemas éticos relativos a seu exercício. Segundo Junges, em 1803, Thomas Percival Cunha sistematizou normas éticas para o exercício da medicina, tornando-se assim o pai da Ética médica moderna.

Na Inglaterra, durante uma epidemia de “influenza”, houve grandes disputas no seio da classe médica, envolvendo não só médicos, mas também outros profissionais que se dedicavam a curar. Neste momento, levando em consideração os seus interesses, os médicos pediram para que o colega Percival estipulasse normas para atuarem honestamente e como cavalheiros, como médicos. Assim nasceu um reglamento de comportamento entre colegas.

A Ética médica trata-se especificamente de uma deontologia profissional no âmbito médico, reduzindo assim as dimensões éticas do exercício da medicina às relações dos médicos entre si, com os enfermos e com a instituição hospitalar. Devido à complexidade dos desafios atuais na área de saúde, esta Ética médica parece não conseguir responder à estes.

Portanto, a bioética, como um saber mais global e interdisciplinar, veio substituir a Ética médica tradicional.

### • *Contexto do surgimento de Bioética*

Segundo Junges, nos anos 60, a opinião pública dos Estados Unidos da América (EUA) tomou conhecimento de casos de manipulação em pesquisas com enfermos social e mentalmente fragilizados (pacientes de diálise, síndrome de Down e sífilíticos negros), bem como acompanhou a discussão jurídica sobre a questão da morte cerebral, no caso da menina Karen Ann Quinlan, e assistiu aos primeiros transplantes de coração.

Diante de todos estes fatos, abusos no tratamento clínico e experimentação em pacientes terminais sensibilizaram a opinião pública e preocuparam os órgãos governamentais. Foi o despertar do senso ético, provocando assim uma discussão dos direitos do enfermo.

No início dos anos 1970, surge a Carta dos direitos do enfermo, aprovada pelos hospitais dos EUA. Isto foi um grande marco nas relações entre profissionais da saúde e doentes. A grande questão era de que maneira humanizar a relação entre as pessoas que possuíam conhecimentos médicos e o Ser Humano frágil e angustiado, sendo vítima de uma determinada enfermidade que o afetava imensamente.

Na Ética médica tradicional, o paciente era visto como um menor de idade, sendo o profissional da saúde responsável pela decisão sobre o que seria feito, já que era o conhecedor do diagnóstico e do prognóstico daquele paciente. Com a Carta dos direitos do doente, tentou-se modificar esta mentalidade, ao mostrar a necessidade *do consentimento informado* do paciente.

Através dos desafios que este contexto lançava, surgiram algumas iniciativas que foram se aproximando, aos poucos, da bioética. Por este motivo, compreendemos o porquê do surgimento e desenvolvimento da bioética estarem ligados a desafios e problemas típicos do ambiente anglo-saxão americano.

### • *Pessoas, obras e instituições ligadas ao início da Bioética*

A obra *Bioethics: Bridge to the future* (1971) do oncólogo e professor da Universidade de Wisconsin, Van Rensselaer Potter, criou e tornou público o termo bioética. Potter já havia publicado antes um artigo no qual aparecia a palavra bioética: *Bioethics: the Science of Survival*. Segundo Potter, a bioética deveria ser a ciência da sobrevivência diante das diferentes ameaças da vida.

Potter partia do princípio de que a doença não é apenas uma enfermidade física, mas uma manifestação das ameaças do ambiente, e por isto acreditava na necessidade de uma ciência da sobrevivência.

No ano de 1969, D. Callahan (filósofo) e W. Gaylin (psiquiatra) criaram, perto de Nova York, o célebre *The Hastings Center: Institute of Society, Ethics and Life Sciences*, que demonstrava uma preocupação educativa com respeito aos profissionais da saúde. Este centro passou a publicar a renomada revista *The Hastings Center Report*.

No ano seguinte surgiram várias publicações de filósofos e teólogos que abordavam questões bioéticas. Muitas destas publicações foram extremamente importantes para superar e ampliar o ponto de vista dos velhos manuais de Ética médica.

Em 1971, por influência de P. Ramsey (teólogo) e sob a liderança de A. Hellengers (obstetra), surge na Georgetown University (Washington) o primeiro instituto que ostenta, em seu nome, a palavra “bioética”, sendo financiado pela família Kennedy: *The Joseph and Rose Kennedy Institute for Study of Human Reproduction and Bioethics*. A partir de 1979, passa a chamar-se *The Kennedy Institute of Ethics* com três centros: *Center of Bioethics*, *Center of Population Research*, *Laboratories for Reproductive Biology*. Colaboraram nesse instituto médicos, biólogos, filósofos e teólogos. Este instituto passou a abordar a bioética a partir de uma antropologia moral, tendo uma preocupação educativa.

No decorrer dos anos, surgiram nos EUA renomadas revistas que tinham a Bioética como principal tema. No ano de 1974, a Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos adota o termo bioética no cartão de identificação de assuntos-chaves.

O primeiro centro de bioética fora dos EUA surge em 1976: o *Centre de Bioéthique*, sendo parte do *Institute de Recherche Clinique de Montreal* (Canadá), sob a direção de D. J. Roy. Neste centro passou a ser desenvolvida a reflexão ética ligada à pesquisa clínica.

Na Europa, o interesse pela Bioética só surgiu na década de 80. Os primeiros foram: Instituto Borja de Bioética, em Barcelona e o *Centre de Études Bioéthiques*, em Bruxelas. Atualmente, os Centros de Bioética estão espalhados pelo mundo inteiro.

### *Conceituações de Bioética*

A seguir serão apresentadas algumas conceituações do termo bioética. Jungues (1999, p.20) diz que bioética “é o estudo sistemático da conduta humana no âmbito das ciências da vida e da saúde, enquanto esta conduta é examinada à luz de valores e princípios morais”.

Para Costa e Diniz (2001, p.18-19), a bioética preocupa-se “com as situações de vida, especialmente dos Seres Humanos, situações estas que estejam em meio as diferentes escolhas morais quanto ao padrão de bem viver”.

A obra *Bioethics: Bridge to the future* (Potter, 1971) criou e tornou público o termo bioética. Potter já havia publicado anteriormente um artigo no qual aparecia a palavra bioética: *Bioethics: the Science of Survival*. Segundo este autor, a bioética deveria ser a ciência da sobrevivência diante das diferentes ameaças da vida. Ele partia do princípio de que a doença não é apenas uma enfermidade física, mas uma manifestação das ameaças do ambiente. Por isso acreditava na necessidade de uma ciência da sobrevivência. Potter não só criou o termo bioética, como também propôs em sua primeira obra, *Bioethics: Bridge to the future*, o programa e o enfoque dessa nova área de saber. Este enfoque era globalizante, incluindo o interesse ecológico pelo meio ambiente. A bioética era compreendida como a ciência da sobrevivência diante das diferentes ameaças contra a vida. Os diversos acontecimentos e, principalmente, a perspectiva médica, preconizada pelo Kennedy Institute of Ethics, distanciava a bioética da idéia inicial de Potter, que decidiu reagir ao publicar *Global Ethics* (JUNGUES, 1999).

Na segunda edição da Enciclopédia de bioética (REICH, 1995), surge a definição do termo bioética como sendo “o estudo sistemático das dimensões morais – incluindo visão, decisão, conduta e normas morais – das ciências da vida e da saúde, utilizando uma variedade de metodologias éticas num contexto interdisciplinar”.

Segundo Junges (1999), nesta enciclopédia houve a preocupação de ressaltar que a ética médica estava inserida na bioética, mas que a mesma não se limitava à ela, sendo assim um conceito mais amplo, constituindo quatro aspectos importantes:

1. Compreende os problemas relacionados a valores que surgem em todas as profissões de saúde, inclusive nas profissões afins e nas vinculadas à saúde mental;
2. Aplica-se às investigações biomédicas e às do comportamento, independentemente de influírem ou não na forma direta da terapêutica;
3. Aborda uma ampla gama de questões sociais, como as que se relacionam com a saúde ocupacional e internacional e com a ética do controle de natalidade, entre outras;
4. Vai além da vida e da saúde humanas, enquanto compreende questões relativas à dos animais e das plantas, por exemplo no que concerne às experimentações com animais e à demandas ambientais conflitivas. (REICH, 1978).

Um trecho em especial deste documento provocou grande discussão: *examinar a conduta humana à luz de valores e princípios*. A inclusão da palavra **princípios** direcionou a bioética para um modelo de ética aplicada, onde os princípios eram entendidos como regras normativas inventadas e aperfeiçoadas pelos filósofos moralistas, aplicando-se simplesmente a problemas morais.

Assim sendo, o conhecimento moral normativo da bioética era compreendido apenas como “princípios éticos” a serem aplicados, excluindo outros tipos de referenciais, como convicções, atitudes, virtudes e emoções, que também poderiam servir de fontes de conhecimento moral. Esta perspectiva determinou uma bioética principialista.

Em seguida, na segunda edição da Enciclopédia de Bioética, os autores reagiram diante desta crítica, dizendo que a orientação principialista baseia-se numa confusão quanto ao sentido da palavra “princípio”. A palavra foi usada no sentido de “fonte” ou “origem”. Queria-se afirmar que a conduta deve ser examinada à luz das fontes do conhecimento e do julgamento moral, quaisquer que fossem tais fontes. A palavra “valores” foi incluída para acentuar essa abertura para todas as fontes de conhecimento moral. O acréscimo quer sugerir que entre essas fontes, algumas são experimentadas como valores sem estarem ainda formuladas em princípios. (REICH, 1995).

Observa-se que estudos no âmbito da bioética podem trazer uma contribuição fundamental para o desenvolvimento das problemáticas da moral e da ética no contexto profissional da Educação Física, pois, pode-se dizer que, essencialmente ou resumidamente, como foi visto, a preocupação principal deste tipo de estudo está

centrada em se investigar o valor moral da vida Humana, ou ainda, em questionar, fundamentalmente, a conduta e comportamento social, sob o ponto de vista moral, nas pesquisas e nas prestações de serviços realizadas por diferentes profissionais da área da saúde.

## ***Outras Características da Bioética***

### ***A pessoa Humana como Categoria Fundamental da Bioética: relações fundamentais do Ser Humano***

As estruturas antropológicas compreendem o Ser Humano como sujeito; as relações, como sujeito situado. As estruturas determinam a forma de expressão que o Ser Humano dá a sua realidade através das diferentes modalidades de experiência: corpo, o psiquismo e o espírito. Trata-se agora de determinar o conteúdo dessa forma de expressão, adquirido pelas relações. A passagem de estrutura para relação significa a passagem da forma do conteúdo, da expressão ou do significante ao significado.

A unidade estrutural de corpo, psiquismo e espírito asseguram a identidade ontológica do Ser Humano; porém, ele é ser um situação, um ser de presenças. A relação de presença responde a uma dialética que vai do exterior ao interior. O mundo exterior do corpo próprio, o mundo interior do psiquismo e a identidade dialética do exterior e do interior no espírito constitui uma totalidade estrutural que define o Ser Humano como situado. Entendendo-se situado como três modos de presença: mundo, outro e absoluto. O corpo, condição de possibilidade de presença no mundo; o psiquismo, condição de possibilidade da presença face ao outro; o espírito, condição de possibilidade da presença face ao absoluto. E esta visão é indispensável à bioética, pois a vida Humana é essencialmente tecida por uma trama de relações com o mundo, os outros e o absoluto.

#### ***Relação de objetividade: o mundo***

A relação de objetividade acontece na experiência da constituição do mundo pelo Ser Humano, que nada mais significa que a presença do Ser Humano no seu mundo, o exercício de compor o seu mundo e manifestar-se como “ser-no-mundo”. O sujeito organiza a realidade como interconexão de coisas, eventos, representações e significações, constituindo a trama no mundo. Esse mundo configurado possibilita ao Ser Humano situar-se, comunicar-se e conhecer a realidade.

#### ***Relação de intersubjetividade: o outro***

A intersubjetividade rompe a relação de objetividade e instaura a relação dialógica com um outro eu. Ela faz emergir o problema do outro e compreende o Ser Humano como “ser-com-outros”. Sem sujeitos não existe comunidade/sociedade. A constituição de sujeitos pela reflexividade do sujeito acontece mediada pelo reconhecimento com outro. Sem reconhecimento, não existe sujeito consciente de si. O tema do outro pode ser tratado como relação dialógica de configuração dual “eu -tu” (enfoque ético) ou como relação sócio - política de configuração institucional do “nós” (enfoque histórico).

### ***Relação de Transcendência: o absoluto***

A relação de transcendência designa uma forma de relação entre o sujeito situado no mundo e na história, sendo o absoluto captado como sentido: a experiência da verdade, como medida de todo conhecimento (conhecer é buscar a verdade); a experiência do bem, como norma de toda ação (agir é realizar o bem); e a experiência de Existente absoluto, como princípio de todo existir humano (crer é depender do Existente absoluto).

### ***A Bioética para a dignidade humana***

A bioética defronta-se também com um absoluto formal: a dignidade humana, que representa uma referência absoluta para as ciências da vida e da saúde. O respeito a esse absoluto expressa o sentido de qualquer ação referente à vida humana e representa o seu critério de verdade e de bem. Portanto, a relação de transcendência faz parte da bioética.

### ***A Ética e a Moral***

Não há um conceito único sobre o que seja ética universalmente aceito por todos que estudam o tema.

Observadas por sua origem semântica se equivale a moral. Moral deriva do latim *Mos* ou *More*, significando “costumes” “conduta de vida”, conduta humana no cotidiano.

O termo ética se equivale, etimologicamente, a moral, sendo que ambos provém do grego “*Ethos*”, que significa caráter, modo de ser, “conduta de vida”, “costumes”. Apesar de as duas palavras se identificarem quanto ao conteúdo originário, foram com o tempo adquirindo diferentes significados.

Atualmente se difere ética de moral considerando-se que moral seja o conjunto de princípios, valores e normas que regulam a conduta humana em suas relações sociais existentes em determinado momento histórico. Moral se refere a coletivo, e na sociedade contemporânea coexistem em um mesmo contexto social, diferentes Morais, fundadas em valores e princípios diferenciados. Nesta pluralidade moral, a ética implica opção individual, escolha ativa, adesão íntima da pessoa a valores, princípios e normas morais, estando ligada à noção da autonomia individual. Esta visa a interioridade do Ser Humano, solicita convicções próprias que não podem ser impostas de fontes exteriores ao indivíduo, ou seja: cada pessoa é responsável por definir sua ética.

A ética, como disciplina, se refere a reflexão crítica sobre o comportamento humano, reflexão que interpreta, discute e problematiza, investigando os valores, princípios e o comportamento moral a procura do “bom” da “boa vida”, do “bem estar” da vida em sociedade.

A tarefa ética é a procura e o estabelecimento das razões que justificam o que “deve ser feito” e não o que “pode ser feito”. Neste sentido, a ética pode ser

considerada como um fruto de indagações e não de normalização do que é certo e do que é errado.

A sociedade moderna parece carecer de parâmetros e critérios objetivos para definir os significados práticos do “bom”, da “boa vida”, e do “bem estar”, e assim estabelecer os limites e exigências éticas, o que se tornou o desafio presente.

Os atos éticos são exclusivos dos Seres Humanos, realizados por sujeitos éticos, que devem ter liberdade de pensamento, sem serem coagidos por forças internas ou externas.

Os atos éticos devem ser livres, voluntários e conscientes. Para serem julgados eticamente, é preciso que se caracterizem por afetar pessoas, o ambiente e ou a coletividade, existindo alternativas de ações diferenciadas, e compatíveis entre si, e sustentada por argumentação racional.

Nesse sentido o filósofo José Arthur Gianatti considera que a ética não avalia se um ato é correto ou incorreto, mas “adquiri esse predicado enquanto assegurar que o agente está se comportando como podendo agir de outro modo e levando em consideração que outra pessoa também esteja mantendo sua condição de sujeito”.

Deve-se manter certa cautela na excessiva utilização do termo sem que seja especificado seu significado, pois nos dias atuais começa a haver uma tendência à banalização da ética, que está sendo empregada indistintamente, confundindo-se com política, ideologia etc.

A abordagem da ética contemporânea difere da ética tradicional, é fruto de uma sociedade secular, democrática, afasta-se das condições das morais religiosas, apesar de ser campo de estudo e reflexão de inúmeros grupos. Constitui-se em uma ética pluralista que aceita a diversidade de enfoques, posturas e valores.

A abordagem é interdisciplinar, da diversidade das ciências biológicas e humanas. Não possui, e não pode possuir fundamentação ética comum, pois é intercultural, respeitando a pluralidade das tendências morais existentes na atualidade.

## Conclusão

Para o Profissional de Educação Física, a dignidade humana, agregando o valor de Pessoa ao Ser Humano é importantíssimo antes de qualquer discussão do termo ética dentro desta profissão, pois, só será entendida ou compreendida a vida humana, que se faz presente através das relações entre profissionais de Educação Física e os indivíduos ou grupos praticantes de exercícios físicos e/ou outros profissionais da área da saúde, quando houver uma abordagem humanizada neste relacionamento. Compreendendo assim, a essência deste problema, que a bioética pode ser utilizada para auxiliar na consolidação das problemáticas da moral e da ética no contexto profissional da Educação Física, é devida ao fato de que a bioética defronta-se com um absoluto formal: a dignidade humana. Ela representa uma referência absoluta para as ciências da vida e da saúde. O respeito a esse absoluto expressa o

sentido de qualquer ação referente à vida humana, deve representar o seu critério de verdade e de bem. Portanto, a relação de transcendência Humana faz parte da bioética, onde todo o objetivo profissional deve-se relacionar dignidade a vida humana, agregando valor de pessoa ao Ser do Homem.

---

### Referências Bibliográficas

COSTA, Sérgio; DINIZ, Débora. **Bioética: ensaios**. Brasília: Letras Livres, 2001.

FORTES, Paulo Antônio de Carvalho. **Ética e Saúde: questões éticas, deontológicas e legais, tomada de decisões, autonomia e direitos do paciente, estudo de casos**. São Paulo: EPU, 1998.

JUNGUES, José Roque. **Bioética: perspectivas e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

STEINHILBER, Jorge. E a Ética. **In: E. F. Especial**. Ano I, edição especial, Rio de Janeiro: Órgão Oficial do CONFEF, agosto, 2002.

---

\* Mestrando em Ciência da Motricidade Humana – Universidade Castelo Branco – RJ.

\*\* Universidade Castelo Branco – RJ.

Laboratório de Temas Filosóficos em Conhecimento Aplicado – LABFILC (UCB/RJ).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

(Cooperação de André Codea)



# Ética e Vida Profissional

Iris Lima e Silva\*  
Sirlene Amorim\*\*  
Heron Beresford\*\*\*

## Introdução

A vida em sociedade e a inter-relação de dependência entre as pessoas exigem que o Homem<sup>1</sup> mantenha uma conduta e comportamento social, sob o ponto de vista moral, que favoreça a harmonia da vida em comum. A ação do indivíduo interfere na ambiência e por isso sofre constante julgamento, seja por parte dele próprio ou de terceiros. Aristóteles (apud SÁ, 1986, p.17) afirmava que, “pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos”. Diante disto, temos nos questionado, inúmeras vezes, se esta ou aquela conduta social é ou não moral, ou seja, se pode ou não ser aceita como certa ou justa no contexto de uma determinada sociedade.

Sempre existiu a noção do bem e do mal para normatizar a conduta do Homem que, mesmo intuitivamente, consegue fazer distinção entre estes dois conceitos. Para Sócrates (apud MOTTA, 1984), a moral provém deste conhecimento humano do bem e do mal.

O bem “é tudo que contribua para que a pessoa humana realize a plenitude de sua natureza e alcance a sua auto-realização” (MOTTA, *ibid.*, p. 27), enquanto o mal seria aquilo que produzisse efeitos contrários.

Ainda segundo o mesmo autor, os problemas que envolvem a aprovação ou desaprovação da ação do Homem, considerando os valores como referencial, sendo valor “[...] a condição ou a propriedade em virtude da qual um objeto, uma coisa ou uma determinada ação se torna preferível” (DEL CAMPO, apud MOTTA, *ibid.*, p. 35), são problemas de ordem moral e relacionam-se à Ética.

A Ética, portanto, pode ser entendida como “[...] a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes” (SÁ, *ibid.*, p.15). Ela estabelece “um conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objetivos a respeito do comportamento moral do homem” (MOTTA, *ibid.*, p.16), considerando que “coisa alguma é Ética se é produzida com o prejuízo de alguém, com a intenção de um subjetivismo acentuado e pernicioso” (SÁ, *ibid.*, p.55). Não prescreve normas de conduta social como a moral, mas investiga e explica as normas morais e leva o Homem a agir não por tradição, educação ou hábito, mas principalmente por “convicção”. A Ética é teórica e reflexiva, enquanto a moral é eminentemente prática.

De acordo com Beresford (1994) a Ética pode ser considerada a ciência da moral por versar sobre a teoria do comportamento moral dos Homens em sociedade.

Esta ciência encara a virtude como prática do bem e analisa os meios que devem ser usados para que a conduta social se reverta sempre em favor do homem, individual e coletivamente. Varia de acordo com o grau de cultura de cada povo, com os valores e as vivências de cada comunidade e com o sentido que cada pessoa atribui à vida humana, ou seja, à sua própria vida. Isto acontece porque a verdade não é a mesma para todas as pessoas, pois, sendo um valor, apresenta o aspecto objetivo, isto é, representa algo intrínseco que não pode ser mudado; mas, apresenta também o aspecto subjetivo, ou seja, quando o objeto ou ação passa a depender da própria avaliação de cada pessoa humana para ser eleita como preferível, tornando-se então mutável como o próprio homem (MOTTA, *ibid.*).

Se a Ética apresenta este caráter mutável em relação aos vários aspectos acima citados e se o Homem convive em diferentes meios sociais, com valores específicos, necessário se faz o estabelecimento de uma Ética que promova uma conduta social adequada à cada ambiente, grupo ou sociedade, permitindo-lhes a evolução e harmonia.

Numa classe profissional observamos, portanto, a necessidade de uma ordem, tal que esta evolução ocorra através da regulação do individualismo perante o coletivo e é esta ordem inerente a uma classe de profissionais que classificamos como Ética Profissional. Esta tem, como objetivo, promover uma “conduta específica para o sucesso de todas as partes envolvidas, quer sejam os indivíduos diretamente ligados ao trabalho, quer sejam os grupos, maiores ou menores, onde tal relação se insere.”(SÁ, *ibid.*, p.116).

Diante disto, este trabalho tem por objetivo analisar e discutir aspectos morais e éticos elementares na formação profissional do indivíduo, que são imprescindíveis para a harmonia de uma vida em comum, para o próprio desenvolvimento e felicidade.

de, esta definida por Motta (ibid.), como o conjunto de aspirações, objetivos e ideais de cada Homem. Tudo isto com o propósito de contribuir para uma reflexão acerca do valor da conduta social, sob o ponto de vista moral e ético, dos profissionais da saúde em geral e da educação física em particular, de tal forma que a relevância ou impacto social de tal conduta e comportamento se consubstancie, fundamentalmente, nos indivíduos beneficiários de uma intervenção profissional.

Antes de enforcarmos, diretamente, questões referentes à Ética Profissional, apresentaremos a seguir uma definição de termos no sentido de esclarecer o sentido ou significado específico dos mesmos para este estudo.

## **Gênese, Formação e Evolução Ética**

Para a filosofia, nos dias atuais, “a consciência resulta de uma relação íntima do homem consigo mesmo[...]” (SÁ, ibid, p.53). É uma forma íntima do indivíduo relacionar-se com o mundo e age como um tribunal no qual, através da autocrítica e da reflexão, julgamos nossos atos. O Homem possui uma sensibilidade orgânica e é capaz de estabelecer percepções e conceitos, enquanto o espírito (razão) parece nos suprir de energias para atender as nossas necessidades orgânicas. É nessa relação entre espírito e sensibilidade que age a consciência.

De acordo com o autor acima citado, “tudo faz crer, até agora, que a consciência seja algo produzido através de percepções, de orientações e motivação de um processo educacional e de convivência” (ibid, p. 45), e estudos científicos da mente concluíram que conhecimentos adquiridos nas primeiras idades predominam como base de nossa conduta ao longo da vida, embora possam ocorrer mudanças nessas bases. Portanto, a infância é a fase mais propícia para se estimular virtudes que sustentam os princípios éticos. Estes estímulos devem partir da educação, destacados aqui o papel da família, da escola e da ambiência. Tanto pais como mestres podem influenciar sobre as virtudes, mas a relevância da qualidade das companhias, da convivência com os outros indivíduos, não pode ser esquecida (idem, ibid.).

Para Beresford (1994), o homem não nasce humano, mas culturalmente, através da educação, ele vai se tornando humano. Esta humanização através da educação já era um ideário constituído no século VIII a.C., quando Hesíodo sugeria o ensino do tema Aretê, associado à noção de virtude, considerando-a uma conquista, resultado do esforço e do trabalho enobrecedor do Homem.

SÁ (ibid), porém, não nega que haja algo de próprio nas vocações dos indivíduos e que notórias diferenças existem entre as manifestações de vida daqueles.

Segundo este autor, a consciência é, também, função de uma estrutura mental de cada um e como cada um parece comportar-se como um universo próprio, a conduta social que um indivíduo considera ética, para um terceiro pode não contar com o mesmo julgamento. Gera-se aqui um conflito entre a consciência subjetiva (do próprio sujeito) e a consciência ética, pois esta é específica para o exercício de vontades que geram condutas sociais que se submetem ao julgamento de terceiros.

No entanto, deve haver um esforço no sentido de uma convivência harmônica com o grupo, uma vez que, no campo da ética, é preferível que se fale em uma vontade “relativamente livre”, diante de um grupo (idem, *ibid*).

Pode ocorrer ainda que, paixões e sentimentos (morais, religiosos, partidários, econômicos etc.) e ainda a ambiência, alterem as visões de um ser. Estes casos, vistos num julgamento ético, devem constituir-se como especiais, não se admitindo o caráter de universalidade científica.

Entendidos, pois, outros aspectos condicionantes da formação da consciência ética do Homem, mas, observando a educação como principal formadora de opiniões e paradigmas, alertamos para o fato de que aquela tanto pode ser boa como ruim. Uma família onde não predominam os conceitos éticos vigentes, não poderá estimular virtudes. Também não podemos ignorar que a educação da família, embora represente o sustentáculo da moral do indivíduo, é vulnerável a um meio ambiente adverso. Numa sociedade onde praticamos uma liberdade de expressão que transcende a libertinagem, destacando-se a preferência mórbida de certos veículos de imprensa pelo culto ao sensacionalismo e ao pessimismo em detrimento de notícias que possam motivar a prática do bem, torna-se “imprescindível a vigilância das famílias e das classes sociais sobre o aperfeiçoamento das virtudes e responsabilidades ou deveres éticos” (SÁ, *ibid*, p.47).

A educação seja na família, escola ou sociedade, deve estimular e motivar as práticas virtuosas como algo natural e não como uma imposição. O indivíduo deve agir de acordo com sua consciência ética, com a intenção de agir por dever “porque, por mais que seja materialmente conforme o dever, se é realizado por inclinação e não por dever, carece de valor moral” (BERESFORD, *ibid*).

A consciência ética resulta de um condicionamento à normas reconhecidas e aceita em prol de uma conduta social virtuosa e impõe um sentimento de cumprimento da mesma, como “condição de respeito, conveniência e êxito da conduta humana perante terceiros” (SÁ, *ibid*, p.77,). À esta imposição da consciência chamamos “dever ético”. “O dever ético provém e se consolida de tal forma, no espírito, e tem tal poder de costume que se manifesta como um imperativo natural dos seres bem formados” (idem, *ibid*, p.79). Nesta assertiva o autor pode estar se referindo ao Imperativo Categórico Kantiano.

Na moral Kantiana o respeito é o único sentimento moral admitido. É visto como uma submissão da vontade à lei, acompanhada da convicção de que obedecendo nos engrandecemos e não se espera, por isto, nem uma recompensa nem um castigo. Kant entendia ainda que, o dever ético é o fundamento básico da moralidade, sendo uma “lei originada, *a priori*, pela razão, e que se impõe, por si mesma, a todo ser racional” (BERESFOD, *ibid*, p.45). Esta lei, segundo Kant, se traduz na consciência humana como um imperativo categórico, um mandamento da moralidade.

Assim, consolidando-se, o dever ético impregna de tal forma a consciência do homem que não permite a confusão entre o legal, o regimental, com o ético. O que contraria o normativo pode não contrariar o ético e vice-versa, em sentido relativo.

Deve haver, portanto, uma sensibilidade ética em nossas condutas para que, em favor das normas de grupos dominantes do poder, não nos tornemos condenável diante da moral (SÁ, *ibid*).

Por consubstanciar-se em normas e regulamentos, sendo factível de julgamento de terceiros, a conduta virtuosa passa a ser, também, uma obrigação, tornando-se objeto de sanção. Porém, anteriormente à uma imposição por parte de instituições e da sociedade, o indivíduo bem formado sofre uma imposição natural ao cumprimento do dever ético, fruto de uma educação volvida à virtude e de uma tendência genética, como já dissemos anteriormente.

Como a Ética está relacionada à prática do bem a si mesmo e aos seus semelhantes e o dever nos obriga, por imposição natural ou legal, a cumprir os preceitos éticos, o Homem deve atentar para a razão. O dever ético exige o emprego do racional “pois apenas uma vocação infinita de doar, em sentido absoluto, pode resultar em malefícios, em atos contrários à Ética” (SÁ, *ibid.*, p.84).

Ainda ilustrando a necessidade do uso da razão no cumprimento do dever ético, podemos usar das palavras do autor: “O bem tem faces de relatividades que precisam ser observadas sob a égide da racionalidade, para que a consciência ética não se forme somente na base da doação, mas também no da negação, quando a recusa é que ensaja o bem.” (*idem, ibid.*, p.84).

## **A Conduta do Ser Humano em Sua Comunidade e Classe**

Como já observado inicialmente, os diferentes grupos de convivência do Homem, com valores específicos, manifesta a necessidade de uma ordem ética própria para cada comunidade ou classe de indivíduos. Os seres são heterogêneos e existe a necessidade da regulação da conduta, tal que esta atenda ao bem estar geral de uma classe e à sua evolução, portanto, toda associação possui uma necessidade de equilíbrio que só se encontra quando a autonomia dos seres se coordena na finalidade do todo.

Uma profissão, segundo Sá (*ibid*), pode ser definida como um trabalho que se pratica com habilidade a serviços de terceiros, ou seja, “prática constante de um ofício”.

Relacionando-se às classes profissionais, “cada conjunto de profissionais deve seguir uma ordem que permita a evolução harmônica do trabalho de todos, a partir da conduta de cada um, através de uma tutela no trabalho que conduza a regulação do individualismo perante o coletivo” (SÁ, *ibid.*, p.92) sendo esta regulação, nestes casos, exercida através dos conselhos e agremiações classistas.

Como o trabalho profissional tem a característica de produzir renda, o individualismo e a ambição desmedida podem transformar a vida dos profissionais em reciprocidade de agressões ou conduzi-lo a uma conduta imoral. Por isso, vamos dedicar um título especial para discutir a questão da remuneração sob o aspecto ético.

Some-se a isto o fato de que, nos grandes centros urbanos, a vocação para o coletivo (uma predisposição para se beneficiar da união, da divisão do trabalho e da proteção da vida em comum) parece estar se deteriorando. Vemos, cada vez mais, a vitória do egoísmo (idem, ibid).

Por estes motivos os códigos de ética buscam ser bem abrangentes. Procuram firmar normas apoiadas em princípios de virtude para que, os indivíduos acomodados a elas, possam atuar em acordo aos interesses de uma classe e ao bem comum.

Uma classe profissional é “um grupo dentro da sociedade, específico, definido por sua especialidade”.(idem, ibid, p.97). A união dos que realizam o mesmo trabalho foi uma evolução natural (os artesãos, na Idade Média, já se reuniam em corporações) e hoje se encontra regulada por leis.

Um Código de Ética Profissional emerge de uma espécie de contrato de classe e os órgãos de fiscalização passam a controlar a execução das normas estabelecidas. Estas normas, portanto, derivam dos critérios de conduta de um indivíduo perante seu grupo e o todo social.

É indiscutível que cada ser tem a sua individualidade na forma de executar seu trabalho, mas também o é que normas comportamentais devam existir, para que se consiga eliminar conflitos e evitar que se macule o conceito social de uma categoria.

Um Código de Ética Profissional tem como base filosófica às virtudes exigíveis para a prática de uma profissão.

Existem virtudes básicas comuns a todos os códigos (ex: zelo, honestidade, competência) e virtudes específicas de cada profissão, o que dá um caráter peculiar a cada Código de Ética Profissional e que serão analisadas mais à frente. Porém, o princípio para a elaboração de suas bases filosóficas “será sempre o de estabelecer qual a forma de um profissional se conduzir no exercício profissional, de maneira a não prejudicar terceiros e garantir uma qualidade eficaz de trabalho[...]” (idem, ibid, p.100).

Convém mais uma vez lembrar que radicalismos e excessos de puritanismo, quando tratamos de conduta social, parecem perigosos, pois a intransigência não é uma virtude. Da mesma forma também devemos ressaltar que o sucesso profissional relaciona-se com a virtude e não com enriquecimento.

Depois de estabelecido um código de ética para uma categoria profissional, cada indivíduo passa a subordinar-se a ele, sob força de sanção em caso de transgressão. Para isto são formados os tribunais de ética que julgam os casos que lhes são notificados, cabendo lembrar aqui que os motivos individuais ou questões pessoais devem ser afastados ao se promover o julgamento de outrem.

## **Virtudes Básicas Profissionais**

Muitas são as virtudes básicas necessárias a um profissional para que este exerça seu trabalho com eficácia e que possibilitarão a consecução do êxito moral.

Como anteriormente já citadas, o zelo, a honestidade, a competência, são consideradas imprescindíveis a todas as profissões. O sigilo seria uma virtude exigida para profissões específicas, de acordo com Sá (ibid.), porém, Motta (ibid.) o julga como virtude básica a todas as profissões, mesmo que ao confiado não seja pedido reserva a respeito do conhecido. Para ele, deve-se fazer completa reserva sobre tudo o que se toma conhecimento na prática da profissão, para que não se corra o risco de cometer uma infração ética ou cair na consideração do cliente ou dos colegas de profissão.

Já com relação ao zelo, Sá (ibid), acredita ser este um dever do profissional para consigo mesmo; esta virtude lhe permite realizar sua tarefa com maior perfeição possível, visto que, pela “qualidade do serviço mede-se a qualidade do profissional” (p.152). Faz-se, então, necessário, um desempenho eficaz, interesse, entusiasmo, cuidado com a tarefa e responsabilidade desde a aceitação do trabalho ao término da entrega deste, garantindo sua qualidade.

A honestidade é vista por este mesmo autor, como outra virtude necessária e a considera magna na profissão, uma vez que reflete a necessidade de se respeitar terceiros como tributo à confiança depositada. Ser desleal, subtrair o direito de terceiros, são atos viciosos e indignos que caracterizam a desonestidade e causam lesões à virtude. Muitas das vezes, tal desonestidade é marcada pela ambição dos que disputam o poder, para praticar abusos e apropriações diretas ou indiretas do patrimônio de atos tirânicos ou egoístas. Porém, “um profissional comprometido com a ética não se deixa corromper em nenhum ambiente, ainda que seja obrigado a viver e conviver com ele” (idem, ibid, p.162).

A honestidade não admite relatividade, ou seja, o indivíduo é ou não é honesto. “O profissional tem o dever ético de ser honesto integralmente. Não existe meia-confiança, como não existe meia-honestidade; ou confiamos ou desconfiamos; o ser é honesto ou é desonesto” (idem, ibid, p.163).

Sobre a competência, Sá a admite como “o conhecimento acumulado por um indivíduo, suficiente para o desempenho eficaz de uma tarefa” (ibid, p.167) e afirma que é necessária para que se possa realizar uma prestação de serviço de boa qualidade. Chama ainda a atenção para o fato de que “o erro, na conduta, não está em não ter conhecimento, mas em ter consciência de que dele não se dispõe e mesmo assim aceitar uma tarefa” (ibid, p.167).

Além das virtudes básicas, já citadas e imprescindíveis para que a conduta humana seja eficaz e fundamental, várias outras também se fazem necessárias, pois completam o valor da ação do profissional. São elas: lealdade, responsabilidade, iniciativa, prudência, coragem, perseverança, humildade, imparcialidade, otimismo, sinceridade, cooperação, compreensão, tolerância, cordialidade, coleguismo. Todas estas qualidades se fazem necessárias visto que as qualidades pessoais também concorrem para o enriquecimento de uma atuação profissional.

Muitas dessas qualidades poderão ser adquiridas com esforço e boa vontade, aumentando neste caso o mérito do profissional, no decorrer de sua atividade, con-

seguindo assim incorporá-las à sua personalidade, procurando vivenciá-las ao lado dos deveres profissionais.

## Ética Profissional e Deontologia

Sendo a ética inerente à vida humana, sua importância é bastante evidenciada na vida profissional, porque cada profissional tem responsabilidades individuais e sociais, uma vez que suas ações envolvem pessoas que delas se beneficiam.

Muitos autores definem a ética profissional como sendo um conjunto de normas de conduta que deverão ser postas em prática no exercício de qualquer profissão. Seria uma ação “reguladora” da ética agindo no desempenho das profissões.

A ética profissional estuda, pois, o relacionamento do profissional com sua clientela e seus companheiros de classe, visando a dignidade humana e a construção do bem-estar no contexto sócio-cultural onde exerce sua profissão, uma vez que esta “[... } não deve ser um meio, apenas, de ganhar a vida, mas de ganhar pela vida que ela proporciona (SÁ, *ibid*, p.128).

A Ética é ainda indispensável ao profissional, porque na ação humana “o fazer” e o “agir” estão interligados. O fazer diz respeito à competência, à eficiência que todo profissional deve possuir para exercer bem a sua profissão. O agir se refere à conduta social do profissional sob ponto de vista moral, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão.

Assim, os grupamentos de profissionais que exercem o mesmo ofício criaram as distintas classes profissionais e também a conduta pertinente (SÁ, *ibid*). Além disto há uma nova ramificação da Ética Profissional, denominada de Deontologia, que se ocupa dos deveres profissionais. “A deontologia assume historicamente as relações com os profissionais liberais, englobando um corpo de normas ou deveres inerentes ao exercício profissional, sendo aí designados sob a forma de códigos de ética, códigos de deontologia” (BADEIA, 1999).

A norma coloca-se como imperativo de necessidade e de dever; tem espectro social e político, antropológico e cultural. É a convenção humana para evitar que todos mandem, posto que o mando de todos seria o temor a muitos e deixaríamos de ser um animal político, para a vida em estado natural. A lei é assim instrumento político para a vida em sociedade. O valor de uma norma é medido segundo os valores de quem possui o seu controle porque, na realidade, sua densidade moral é o seu resultado bom e útil para todos.

A teoria do dever está estruturada em normas, em postulados determinantes das ações morais, como forma de prevenir as más ações através de uma consciência ética. No entanto, os deveres atribuídos pelos códigos de ética, os chamados deveres profissionais que, de acordo com Motta (*ibid*), são aqueles a que toda pessoa se obriga quando no exercício de uma profissão, têm poder legal e jurídico, constituindo-se em lógica do direito. Porquanto, quando da transgressão destes são previstas as devidas sanções.

Os Códigos de Ética Profissional (CEP) têm, portanto, força de lei, podendo os seus infratores ser punidos, caso transgridam as regras previstas. As medidas disciplinares poderão ir de uma advertência, em reservado, à cassação do exercício profissional (MOTTA, *ibid*).

Um Código de Ética Profissional funciona como instrumento regulador, reunindo as relações de valor que existem entre o ideal moral traçado e os diversos campos da conduta humana. É uma espécie de contrato de classe e os órgãos de fiscalização do exercício da profissão, que visam o controle desta. Tudo deriva, pois, de critérios de condutas de um indivíduo perante seu grupo e o todo social. Tem como base as virtudes que devem ser exigíveis e respeitadas no exercício da profissão, abrangendo o relacionamento com usuários, colegas de profissão, classe e sociedade. O interesse no cumprimento do referido código passa, entretanto a ser de todos. O exercício de uma virtude obrigatória torna-se exigível de cada profissional, como se uma lei fosse, mas com proveito geral (*idem, ibid*).

Os CEP, não devem se limitar a um a enumeração de artigos, contendo normas de ação. Em geral, devem expressar uma filosofia moral a ser seguida pelo profissional, o que dá o verdadeiro sentido da profissão. Esta deve traduzir um posicionamento ético-humanístico, tendo como fundamentos a dignidade da Pessoa Humana e o bem-estar social. Portanto, a filosofia empregada deve ser capaz de criar no profissional uma mentalidade que o leve a uma consciência profissional autêntica, em face dos valores contidos no seu CEP. Tais valores, o profissional deverá colocá-los em prática, não apenas porque é o seu dever, válido por si mesmo“ mas principalmente porque aceita e acredita nos valores que deve cumprir por convicção, em face de um ideal profissional (MOTTA, *ibid*).

Através dos CEP, é formulada uma ordem que deve existir para que se consiga eliminar conflitos especialmente evitar que se macule o bom nome e o conceito social de uma categoria. O grande argumento deontológico é a ordem, a disciplina, o controle, a convicção do dever. Contudo, o sentido ético não é igual ao da lei. Esta se impõe como dever, obrigação independente da vontade de cada um.

O sentido ético é opção de vida, modo de viver, um estilo de vida para o que não pressupõe recompensa. O maior interesse ético é que nos transformemos em melhores seres humanos.

A generalização da teoria de dever é um dos principais problemas para a reflexão ética; recai na questão do julgamento ou pré-julgamento moral, isto é, na impropriedade de se tornar todos em um só.

## **A Remuneração Sob o Aspecto Ético**

Remuneração justa é difícil de ser definida, segundo as aspirações e a ambição de cada Homem. O salário ou os honorários não pode ser os mesmos para todos os profissionais, “tal questão pode-se resolver pela compreensão de que toda remuneração deve ter em conta utilidade, qualidade, quantidade, temporalidade, especiali-

dade e ambientabilidade do serviço, assim como as possibilidades das partes” (SÁ, *ibid.* p.190). Mas se faz necessário que cada um tenha direito a uma remuneração que lhe permita viver dignamente, ou seja, integrá-lo no meio social em que vive e trabalha, e ainda garantir o aperfeiçoamento do profissional, para que ele cresça em sua personalidade como profissional e como pessoa humana (MOTTA, *ibid.*).

Por estar relacionada com as habilidades e virtudes do profissional, bem como a uma compreensão da realidade política, econômica e social, a remuneração deve ser tratada de forma clara, justa e prévia, garantindo as boas relações de trabalho (SÁ, *ibid.*).

## **Ambiência e Relações Especiais Ético-profissionais**

Segundo Sá (*ibid.*, p.140) “ O ambiente de trabalho, pode [...] modificar e influir sobre a atuação do ser humano, seja qual for a função que exerça [...]”

Em ambientes distintos, onde condutas humanas se processam, pessoas convivem com diversas e específicas formas de relacionamentos.

Na ocupação de cargos, sendo empregado, particular ou público; autônomo, individual ou coletivo; sócio de uma empresa fechada ou consorciada; sócio-dirigente ou de conselho de uma empresa aberta; ou ainda participante de uma empresa multinacional, o profissional deverá processar seu desempenho de acordo com o ambiente em que está inserido, com relações definidas e condutas sociais compatíveis.

As condutas sociais, porém, são os limites de sua ambiência; ninguém, lembrando que estas só terão teor teórico se forem virtuosas em si, independente da função exercida, deve violentar-se com atos indignos sob a capa de que foi mandado fazer, mas também precisa com dignidade, aceitar o desempenho de seu papel como se um ideal fosse.

## **Considerações Finais**

A ética é a ciência da moral e como tal deve fundamentar, com seus princípios, toda e qualquer normatização da conduta social do Homem, encarada sob este aspecto. Esta normatização, quando relacionada ao exercício das profissões, dá-se através dos códigos deontológicos ou códigos de ética, que mantêm uma especificidade em relação às virtudes requeridas à prática de uma determinada atividade profissional.

Os Códigos de Ética profissional, embora fundamentados na teoria do dever que busca formar no homem a consciência ética ao adotar condutas virtuosas como um estilo de vida, têm, conforme os autores apresentados, poder jurídico, firmando sanções que vão da advertência à suspensão do exercício da profissão, quando infringidos os deveres impostos ao profissional. Todavia, discordamos deste ponto de vista quanto aos Códigos de Ética se consubstanciarem como um poder jurídico e sim como poder moral ou de estabelecerem princípios éticos para sustentarem a moralidade das profissões.

A regulamentação da conduta social dos profissionais, sob o ponto de vista moral, é de real importância tendo em vista que de sua ação outras pessoas deverão se beneficiar. Portanto é necessário agir conforme virtudes especificadas para cada atividade profissional.

A questão da remuneração equivalente aos serviços prestados envolve as habilidades de cada profissional, a compreensão da realidade sócio-econômica do meio onde trabalha e, para que não venha a produzir atritos e “mal-entendidos”, deve ser tratada de modo prévio e claro.

Consideramos principalmente que, muito embora a legitimação social de uma determinada profissão passe também pelo poder de direito conferido à deontologia, não podemos relegar a segundo plano sua essência ética, sua preocupação com os princípios que constituem a moral de uma sociedade. Uma sociedade que faz tudo para não dividir a família ou o poder, nem partilhar as benesses. Por isso, leis criam-se em todos os espaços sociais, separando ou até mesmo em certos casos, discriminando pessoas, através da sistematização normativa (códigos, conselhos, delegacias, tribunais etc.). Dessa estratégia de controlar sintomas, nasce a insegurança pela ordem e, ao invés de trabalhar o campo da solidariedade, planta-se a convivência solitária.

---

## Referências Bibliográficas

- BADEIA, Marcos. **Ética e profissionais de saúde**. São Paulo. Santos Livraria Ed. 1999.
- BERESFORD, Heron. **A ética e a moral social através do esporte**. Rio de Janeiro. Sprint. 1994.
- MOTTA, Nair de Souza. **Ética e vida profissional**. São Paulo: Âmbito Cultural Edições LTDA. 1984.
- SÁ, Antonio Lopes de. **Ética profissional**. São Paulo: Ed. Atlas. 1996.

---

\*Mestranda em Ciência da Motricidade Humana.

\*\*Mestranda em Ciência da Motricidade Humana.

\*\*\* Universidade Castelo Branco – RJ.

Laboratório de Temas Filosóficos em Conhecimento Aplicado – LABFILC (UCB/RJ).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

(Cooperação de André Codea)

<sup>1</sup> Utilizamos-nos desta nomenclatura ao nos referirmos ao Ser do Homem em geral, contemplando tanto seres do sexo masculino como do feminino. Os autores consultados ao longo deste trabalho, no entanto, não seguem esta mesma regra, valendo-se da grafia “homem”.



# O Pensamento de Jürgen Habermas como um Fundamento Moral para Avaliação de Dilemas Profissionais

Alexandre Borja \*  
Heron Beresford \*\*

## Introdução

No dia primeiro de setembro de mil novecentos e noventa e oito, foi criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) através da lei 9696/98 (BRASIL, 1998), possuindo em seu estatuto, na seção I, art. 4º, a finalidade, em termos gerais, de defender os direitos e promover os deveres da categoria Profissional de Educação Física. Cabe-nos, segundo essa finalidade, a seguinte pergunta: como defender direitos e promover deveres de uma categoria profissional?

Entendemos que para chegar a defender os direitos e promover os deveres de uma categoria profissional, se faz necessário estabelecer, inicialmente, dois momentos: primeiro, o jurídico (*Quid juris*), que expressa na forma de um código, e indica quais são os direitos e os deveres de um profissional em exercício; e, segundo, o princípio ou fundamentos que expressam os critérios éticos para avaliar possíveis dilemas oriundos do que pode ou deve o profissional.

Com relação ao primeiro momento, pode-se inquirir: como estabelecer direitos e deveres de uma categoria profissional? Como o profissional de Educação Física atua na esfera social, será, obviamente, a partir de condutas e/ou comportamentos da instância social, sob o ponto de vista jurídico de um princípio legal (lei, decreto-lei, portaria, estatuto, regulamento etc.) que se poderá estabelecer ou estipular os direitos e deveres, desse mesmo profissional. Mas qual parâmetro, de condutas e/ou comportamentos da instância social, se utilizará para, a partir daí, se estabelecer ou estipular direitos e deveres de uma categoria profissional?

Dessa questão surge o segundo momento, ou seja, o que garante o convívio social no mundo humano são os princípios morais. São eles que organizam a sociedade e estipulam condutas e/ou comportamentos sociais; portanto, possuem como parâmetro, para que se possa estabelecer ou estipular os referidos direitos e deveres, a moralidade. A expressão dos direitos e deveres do profissional de Educação Física devem ser amparados pela problemática da moral social, pois, é ela, uma referência social legítima de convivência. Não obstante, o que garante a moral como referência social legítima de convivência?

Segundo Beresford (2002), moral é “tudo aquilo que uma determinada sociedade admite como sendo certo ou justo, em determinado tempo e espaço, para regular a conduta e o comportamento social, sob o ponto de vista moral, de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos a ela pertencentes”. Assim sendo, em relação ao segundo momento, ao pensarmos sobre a moral temos que buscar o princípio ou fundamentos que norteiam a mesma para que se possa avaliar, como moral ou imoral, a conduta e/ou comportamento social de um indivíduo ou grupo de indivíduos. Mas, que tipo de princípio ou fundamento pode nortear uma conduta e/ou comportamento social de um indivíduo ou grupo de indivíduos num contexto moral?

Não resta a menor dúvida de que o fundante de qualquer fundamento encontra-se numa Filosofia, que possua especificamente para o referido caso os aspectos racional, universal e objetivo. Todavia, devido à abrangência de conhecimentos que oferece a mesma, destaca-se dela, especificamente a área do conhecimento que se destina a trazer um princípio ou fundamentos que podem estabelecer os critérios necessários para se avaliar um dilema, ou seja, a Ética.

Chegamos, dessa maneira, ao entendimento de que se torna insuficiente somente pensarmos em defender direitos e promover deveres de uma classe profissional, tendo em vista que essa atitude terá sempre que sofrer novas interpretações, já que estará implicada pelo surgimento de novos valores promulgados pela sociedade. Contudo, a avaliação de dilemas oriundos do que pode ou deve o profissional, a partir de um princípio ou fundamentos que possam vir a fornecer tais critérios de avaliação, poderá contribuir como possível renovador dos mesmos direitos e deveres, já que o mundo social encontra-se em constante transformação.

Assim, Sócrates, Aristóteles e Kant, por exemplo, foram alguns dos filósofos dentre tantos outros, que contribuíram sobremaneira na elaboração de princípios ou fundamentos Éticos. Entretanto, ao percebermos as diferenças que se apresentam no mundo contemporâneo com a enorme velocidade das transformações sociais, e

ao presenciarmos essa nova complexidade social, política, econômica e Humana, necessita-se buscar outras referências tangentes ao pensamento ético, com intuito de acrescentar às já existentes, fundamentos ou princípios éticos que possam vir a ampliar, nortear e avaliar os dilemas por vir, de uma conduta e/ou comportamento social, sob o ponto de vista moral, de uma classe profissional.

No contexto expressivo de um Conselho Federal, como é o caso dos Profissionais de Educação Física, com aproximadamente setenta mil profissionais inscritos, que tem como finalidade defender os direitos e promover os deveres dessa classe faz-se necessário dispor de um maior número possível de teorias que norteiem e viabilizem critérios ou princípios para se avaliar dilemas oriundos da conduta e comportamento social, sob o ponto de vista moral, da referida classe, e que, não obstante, o resultado desse ato de avaliar dilemas possa ser visto como um provedor de novos direitos e deveres da mesma.

Portanto, pode-se questionar: até que ponto é possível se ampliar a base de fundamentação moral do atual código de Ética Profissional da Educação Física, a partir de princípios de cunho racional, objetivo e universal, que contribuam para avaliar, cientificamente e de forma consensual, problemas ou dilemas pertinentes ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, dos profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs?

Sendo assim, o objetivo deste trabalho se constitui em ampliar a base de fundamentação moral do atual Código de Ética Profissional da Educação Física, a partir de princípios com cunho racional, objetivo e universal, no propósito de avaliar, científica e consensualmente, problemas ou dilemas pertinentes ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, dos profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs.

Por fim, evidencia-se como hipótese deste trabalho que: supõe-se que o pensamento de Jürgen Habermas acerca da consciência moral ou do agir comunicativo, poderá se constituir em uma efetiva ponte de natureza teórica, com base racional, universal e objetiva, para com isso fornecer informações importantes sobre o princípio ético que possa servir de indicador para se avaliar, científica e consensualmente, problemas e dilemas relativos ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, de profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs.

## **Habermas: O agir comunicativo na avaliação de dilemas profissionais**

Existem alguns conceitos que nos parece, ao presente momento, oportuno tentar elucidar. Primeiramente, ao que se refere à palavra ética, que vem do grego *ethos* e significa para a língua portuguesa, conduta ou comportamento. Quando a palavra grega *ethos* foi traduzida para o latim, acabou por culminar em *more*, que significa para a língua portuguesa, moral e quer dizer também conduta ou comportamento. Então qual é a diferença representativa entre ética e moral?

Segundo Beresford (2002), “a ética é uma reflexão teórica sobre a moral. É a ciência da moral. É justamente através de algum princípio ético que podemos avaliar se a conduta ou comportamento social de algum indivíduo ou de um determinado grupo de indivíduos deve ser considerado como moral, imoral ou more, entendendo more como usos e costumes”.

É exatamente esta conotação entre a ética e a moral, ou seja, a ética como ciência da moral, que interessa ao nosso propósito. Pois, para Habermas, a abordagem mais promissora da realidade atual, referente ao que se propõe o estudo, é a **ética do discurso**.

O referido autor faz uma alusão ao discurso teórico, entendendo-se como conhecimento, no qual é necessário uma ponte para estabelecer uma conexão entre as observações singulares e as hipóteses universais, e que, para o discurso prático, este sim, entendido como ética, faz-se necessário da mesma maneira uma ponte, a qual chama de princípio-ponte. O que isso significa?

Este princípio-ponte que se refere Habermas, na verdade é o princípio que estabelece um referencial, por meio do qual uma determinada conduta e/ou comportamento social poderá ser avaliado através de um princípio ou fundamentos éticos, como moral, imoral ou more, e por conseguinte, segundo o que propõe Beresford, essa avaliação se dará por meio científico. Mas que princípio-ponte é esse?

Na alusão de Habermas, referindo-se ao discurso teórico, que se faz necessário também ao discurso prático, o princípio-ponte é exatamente aquele que possibilita a um determinado acontecimento singular, ou seja, conduta e/ou comportamento social, ser remetido ou não à instância universal. Ora, para que um determinado acontecimento singular, neste sentido, seja remetido à instância universal, é necessário que seja avaliado por critérios que também sejam universais, pois, seria ilógica ou mesmo incoerente uma conduta e/ou comportamento social, sob o ponto de vista moral, atingir o âmbito universal sem que tenha passado por critérios que sejam ou tenham validade universal.

Dessa forma, Habermas (1989, p.84) estabelece que o “princípio-ponte possibilitador do consenso deve, portanto, assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que exprimem uma *vontade universal*”. A partir desta citação surgem três palavras que merecem atenção especial, para que se compreenda a proposição contextual da ética do discurso de Habermas.

Portanto, devemos compreender o que significa para Habermas as seguintes palavras: primeiramente a palavra universal, em segundo a palavra vontade e, por terceiro e último a palavra consenso.

A primeira palavra, universal, segundo Ferreira (2001, p. 696) quer dizer especificamente: “Relativo ao universo; Comum a todos os homens; A quem se atribuíram totalmente direitos ou deveres”.

Segundo Cunha (1986, p.818), podemos decompor a palavra universal em: uni+versal, ou melhor, uni+verso, que quer dizer: uni do latim *unus*, que significa,

(1986, p. 803) “um, único”; e verso derivado do latim *versus*, significa “cada uma das linhas constitutivas de um poema”.

Para Ferrater-Mora (1974, p. 401), que é mais propriamente o sentido ao qual se refere Habermas, a palavra universal possui numerosas interpretações surgidas desde a antigüidade: o sentido adotado por Aristóteles, é que o “universal, enquanto geral, distingue-se do individual; enquanto se refere a uma totalidade plural de objetos, opõe-se ao particular”. Mas, na verdade, é o sentido atribuído por Kant que Habermas utiliza, ou seja, como “juízos universais e necessários”.

A partir dessa abordagem da palavra universal, podemos compreendê-la mais adequadamente através do sentido utilizado por Habermas, ou seja, como aquilo que é designado por um juízo comum a todos os Homens. Cabe entendermos que um juízo comum a todos os Homens, tem como base um juízo proferido pela razão, ou seja, o que torna um juízo comum a todos os Homens é o seu caráter racional. Podemos ressaltar ainda que essa razão, não é uma razão teórica dissociada do mundo da vida, mas sim uma razão prática voltada para os dilemas da vida, ou seja, dilemas práticos.

A palavra vontade, segundo Ferreira (2001, p. 417) tem o sentido de, “Faculdade de representar mentalmente um ato que pode ser ou não praticado em obediência a um impulso ou a motivos ditados pela razão”.

De outra maneira, segundo Cunha (1986, p.828), a palavra vontade possui o seguinte sentido: “capacidade de escolha, de decisão, anseio, desejo”.

No aspecto filosófico, para Ferrater-Mora (1974, p. 425), a palavra vontade pode ser entendida em três sentidos: “psicológico, ético e metafísico”. Ora, é inequívoco que Habermas se utiliza do sentido ético para denominar uma vontade universal como princípio-ponte. E nesse sentido ela se refere, desde a antigüidade, como relacionada à inteligência, ou como compreendemos à razão.

A partir desta abordagem da palavra vontade, podemos compreendê-la, pelo sentido que atribui Habermas, em seu aspecto ético e como uma faculdade que representa uma atitude motivada pela razão.

A terceira palavra que devemos compreender é de fundamental importância no pensamento de Habermas. Pois, consenso, segundo Ferreira (2001, p. 177), refere-se a uma “concordância de idéias, de opiniões”.

Vejamos, dessa forma, em que sentido podemos compreender as palavras de Habermas, quando se refere ao princípio-ponte como possibilitador do consenso que assegura a validade de normas que expressem uma vontade universal.

A vontade universal proferida pelo autor refere-se a uma vontade, que tenha força de lei, advinda da razão. Mas, somente advir da razão não é o suficiente no caso da ética do discurso, essa mesma vontade universal só possui validade quando é, também, estabelecida por intermédio de uma argumentação que visa atingir uma concordância intersubjetiva, ou seja, o que Habermas chama de **agir comunicativo**, onde somente a partir de proposições oriundas da razão comunicativa, exprimi-

das pela linguagem e submetidas ao consenso de um determinado grupo, é que se poderá chegar a validade de uma norma, pois “de acordo com a ética do discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma” (1986, p.86).

Pelo exposto acima, segundo o pensamento de Habermas, será através do consenso estabelecido por participantes de uma categoria ou grupo de pessoas que se poderá validar uma determinada norma e, por assim dizer, da mesma maneira avaliar, científica e consensualmente, a partir dos direitos e deveres estabelecidos, a conduta e o comportamento social, sob o ponto de vista moral, oriundos de dilemas relativos a esses mesmos direitos e deveres estabelecidos. Entretanto, esse consenso advém de uma prática argumentativa, por isso o agir comunicativo, que seja veiculada pela razão e que por meio do processo intersubjetivo se chegue ao consenso. Mas como isto seria possível para o sistema CONFEF/CREFs?

A partir do Código de Ética do Profissional de Educação Física e, por assim dizer, daquilo que estabelece como direitos e deveres para o exercício da referida profissão, encontra-se implicado deontologicamente, dilemas oriundos entre o que se refere o ponto de vista jurídico e o que se refere o ponto de vista moral, ou seja, dilemas entre o que estabelece a lei e o que é exprimido pelo comportamento social dos referidos profissionais.

Dessa forma, verifiquemos, como exemplo, como seria a aplicação prática dos postulados da Ética do discurso de Habermas, numa situação na qual um determinado profissional seja refém do não cumprimento da lei substantiva, do referido código, por parte de outro profissional, no que se refere, por exemplo, ao caso de agressão verbal, constrangimento etc.

Como exemplo, na esfera da lei adjetiva do Código de Ética do Profissional de Educação Física, encontra-se (*Quid factum*) como procedimento do Tribunal de Ética do referido Conselho, através do que se entende pela conduta de proferir inicialmente uma audiência de conciliação entre os profissionais envolvidos, uma semelhança relativa ao procedimento que se refere à Ética do discurso de Habermas, ou seja, através do agir comunicativo se profere alternadamente a cada um dos profissionais envolvidos a oportunidade de relatar verbalmente o acontecido, o qual fará obviamente sua exposição de maneira racional e objetiva, visando proclamar a defesa de seu comportamento junto à esfera universal, destinando-se a comprovar um comportamento moral ou não, sabendo-se que o desenrolar desse acontecimento será intercedido pelo distinto Tribunal. De tal maneira, da mesma forma se manifesta a avaliação do mesmo caso por parte de todos os envolvidos, através do agir comunicativo, respeitando-se e utilizando-se simultaneamente os princípios de cunho racional, objetivo e universal, que visa chegar à avaliação consensual da provável imoralidade proferida pelo profissional agressor e assim sendo, terminando por resolver o dilema de maneira democrática e justa.

Certamente, da mesma maneira ofertada anteriormente pela Ética do discurso de Habermas, respeitando-se a utilização simultânea dos princípios de cunho racio-

nal, objetivo e universal, poder-se-á, em outras instâncias referentes a lei adjetiva? (principalmente incluindo as que a antecedem), utilizar-se dos mesmos critérios oferecidos pela Ética do discurso na avaliação do comportamento social, sob o ponto de vista moral, de dilemas profissionais oriundos dos direitos e deveres do profissional de Educação Física inscrito no sistema CONFEF/CREFs.

## Conclusão

Lembramos que o presente estudo partiu de onde se questiona o seguinte problema: até que ponto é possível se ampliar a base de fundamentação moral do atual código de Ética Profissional da Educação Física, a partir de princípios de cunho racional, objetivo e universal, que contribuam para avaliar, cientificamente e de forma consensual, problemas ou dilemas pertinentes ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, dos profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs?

Para contribuir com a solução do problema exposto acima, estabeleceu-se como consecução o objetivo de ampliar a base de fundamentação moral do atual Código de Ética Profissional da Educação Física, a partir de princípios com cunho racional, objetivo e universal, no propósito de avaliar, científica e consensualmente, problemas ou dilemas pertinentes ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, dos profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs.

Evidencia-se que o objetivo descrito acima foi alcançado, já que o pensamento de Habermas está implicado por princípios de cunho racional, objetivo e universal, pois, sendo de tal forma, ele passa a se constituir como uma base de fundamentação moral que vem a estabelecer critérios para avaliar, científica e consensualmente, problemas ou dilemas pertinentes ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, dos profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs.

Sendo assim, confirma-se a hipótese de que o pensamento de Jürgen Habermas acerca da consciência moral ou do agir comunicativo, pode se constituir em uma efetiva ponte de natureza teórica, com base racional, universal e objetiva, para com isso fornecer informações importantes sobre o princípio ético que possa servir de indicador para se avaliar, científica e consensualmente, problemas e dilemas relativos ao comportamento social, sob o ponto de vista moral, de profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs.

Temos, dessa maneira, os três aspectos implicados no pensamento de Habermas que possibilitam na ética do discurso, como princípios ou fundamentos, estabelecer meios para avaliação de dilemas oriundos de conduta e/ou comportamento social, sob o ponto de vista moral, que se relacionam a prática profissional: o universal, o racional e o objetivo. Estes princípios ou fundamentos vem ratificar e, ao mesmo tempo, promover o que propõe Beresford, ou seja, a ética como ciência da moral.

Entendemos, portanto, que o princípio universal é aplicável, no caso de dilemas oriundos de direitos e deveres de uma classe profissional, porque é a expressão designada por um juízo racional que seja comum a todos os Homens, e no caso

específico, com validade para todos os profissionais. Da mesma maneira, entendemos que o fundamento racional é aplicável porque emerge a partir de uma argumentação lógica, única que poderá servir para contemplar uma categoria profissional e o fundamento objetivo é aplicável porque, implicitamente, emerge através da objetividade de uma intersubjetividade, ou seja, pela participação dos profissionais vinculados ao sistema CONFEF/CREFs que através do discurso atingem o consenso.

Acreditamos que este conjunto de princípios aplicados simultaneamente (e somente assim se faz valer) em situações de dilemas oriundos da prática do profissional de Educação Física, poderá avaliar, elucidar ou mesmo nortear a finalidade do Conselho Federal em questão, que é a de defender os direitos e promover os deveres da referida classe profissional. Para tanto, procuramos demonstrar no pensamento ético de Habermas que a consciência moral, através da ética do discurso no agir comunicativo, se direciona para o consenso partindo destes princípios e que, portanto, representa uma abordagem da ética como ciência da moral.

Por último visa-se esclarecer que este trabalho contribui, de alguma forma, para solucionar o problema que deu origem ao mesmo.

---

## Referências Bibliográficas

- BERESFORD, Heron. **Apontamentos realizados na disciplina de Bioética**. PROCIMH. UCB, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 2 de setembro de 1998.
- CUNHA, Antônio G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Aurélio. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- FERRATER-MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1982.

---

\* Mestrando em Ciência da Motricidade Humana – UCB/RJ

\*\* Universidade Castelo Branco – RJ.

Laboratório de Temas Filosóficos em Conhecimento Aplicado – LABFILC (UCB/RJ).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

(Cooperação de André Codea)

# **Lawrence Kohlberg e uma Contribuição para a Análise do Desenvolvimento Moral de Professores de Educação Física Registrados no Sistema Confef/Cref**

**Enio Dias Junior \***, **Rossana de V. Pugliese Vito\***  
**Heron Beresford \*\***

## **Considerações Iniciais**

A educação física, como uma das profissões mais antigas do Brasil, não era reconhecida na CBO (Classificação Brasileira de Ocupação). Em de 1º de Setembro de 1998, após várias tentativas frustradas, a profissão é finalmente regulamentada através da Lei Federal n.º 9.696, publicada no Diário Oficial da União em 02 de Setembro de 1998, criando então os Conselhos Federal (CONFEF) e Regionais de Educação Física (CREF).

Esse fato foi sem dúvida muito importante por assegurar o aspecto jurídico da profissão, pois ao se indicar o princípio legal de consubstanciação de tal fato, tornou-se possível a delimitação da atuação profissional do professor de educação física e sua conseqüente legitimação legal.

Todavia, em termos de uma ampla legitimação social de tal categoria profissional, a mesma somente foi assegurada após a implantação do código de ética e do código processual de ética instituído para assegurarem também o aspecto moral de tal legitimação social.

Com a criação do Sistema CONFEF e dos CREFEs, começam a surgir, nestes quatro anos, alguns casos conflituosos, ou dilemas, relacionados com a condutas e/ou comportamentos, tidos como socialmente inadequados, principalmente nas prestações serviços realizadas por alguns profissionais registrados em tal Sistema. Tais casos ou dilemas foram registrados para serem avaliados pelos respectivos Tribunais de Ética tanto sob o ponto de vista jurídico, a partir de um princípio legal como, também, sob o ponto de vista moral fundamentado em algum princípio ético.

Sendo assim, o aspecto moral a ser avaliado a partir de um princípio ético, importantíssimo para legitimar, em termos morais, o comportamento/conduta social dos profissionais devidamente registrados no sistema CONFEF/CREF, a par dos componentes jurídicos e legais, não pode deixar de ser levado em consideração em uma avaliação de tal magnitude social. Por isso mesmo, torna-se necessário que se busque, continuamente, alternativas de fundamentação teórica para subsidiarem as decisões práticas a respeito de certos conflitos ou dilemas ocorridos no âmbito do Sistema em questão.

**Sendo assim, pode-se questionar:**

- Até que ponto é possível se desenvolver um referencial teórico que possibilite relacionar os dilemas de conduta ou comportamento social tidos como socialmente inadequados ocorridos com alguns profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, com o desenvolvimento moral dos referidos profissionais envolvidos em tais dilemas.

A partir dessa essência da situação-problema anteriormente descrita, estabeleceu-se, em termos gerais o objetivo de desenvolver um referencial teórico que possibilite relacionar os dilemas de conduta ou comportamento social tidos como socialmente inadequados ocorridos com alguns profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, com o desenvolvimento moral dos referidos profissionais envolvidos em tais dilemas.

**Para nortear este trabalho estabeleceu-se a seguinte hipótese:**

Supõe-se que o pensamento de Lawrence Kohlberg, acerca do desenvolvimento moral Humano, seja adequado para fornecer indicadores que permitam estabelecer relações entre os dilemas de conduta ou comportamento social tidos como socialmente inadequados ocorridos com alguns profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, com o desenvolvimento moral dos referidos profissionais envolvidos em tais dilemas.

## **Lawrence Kohlberg: histórico e teoria**

### *Um breve histórico*

Lawrence Kohlberg nasceu em Bronxville, Nova York, no ano de 1927, e se formou na cadeira de Psicologia na Universidade de Chicago em 1958 (MEDRANO, 1992). Fixou-se posteriormente na Universidade de Harvard, na qual trabalhou até seu falecimento, ocorrido em 1987, aos 59 anos de idade.

Lawrence Kohlberg fundou e dirigiu o Centro para a Educação Moral na Universidade de Harvard, tendo sido capaz de elaborar um modelo de educação moral a partir de um posicionamento filosófico (MEDRANO, 1992).

Kohlberg delineou teorias de desenvolvimento moral humano, mostrando claramente os estágios pelos quais o Homem passa durante o processo de maturação moral, identificando os níveis e indicando os procedimentos para determinação dos mesmos, até alcançar a referida maturidade.

Como forma de sistematização, organizou suas pesquisas através de uma série de entrevistas, que consistiam em apresentar a cada indivíduo uma situação de dilema moral. Para tanto, criou histórias que envolvessem dilemas morais, formulou perguntas sobre os mesmos dilemas, procurando analisar toda série de respostas para catalogar e classificá-las em um determinado estágio; sua atenção era voltada para as “razões” apresentadas pelo entrevistado como justificativa para posicionar-se diante de uma determinada situação.

Após minucioso trabalho conseguiu identificar seis estágios, organizados em três níveis de julgamento moral: Pré-Convencional, Convencional e Pós-convencional.

### *Teoria*

O primeiro nível de desenvolvimento moral denominado por Kohlberg é o Pré-convencional. As pessoas que se encontram neste nível possuem uma visão estreita de sociedade, julgam a ação somente nas conseqüências previstas, valorizando mais o comportamento do que a intencionalidade, predominando os rótulos culturais do certo e do errado, apresentando um comportamento hedonista ou que evite a sanção, pois neste nível há anseio pela recompensa e o temor à punição.

Estando em uma fase heterônoma, submetem-se às regras impostas sem questionar o seu valor social, por isso não se sente inserido na sociedade, tornando-se egocêntrico.

#### **Kohlberg subdivide este nível em estágio 1 e 2 :**

O estágio 1 é caracterizado pela orientação para punição e obediência, a ordem é sustentada pela sanção.

### **Kohlberg (1992) estabelece, no estágio 1:**

**Estadio 1:** Moralidad heterónoma. Lo que está bien - Evitar romper las normas sólo por el castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad. Razones para actuar correctamente - Evitar el castigo, y el poder superior de las autoridades. Perspectiva social del estadio – *Punto de vista egocéntrico*. No considera los intereses de otros ni reconoce que sean diferentes de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Consideración física de los hechos antes que los intereses psicológicos de otros. Confusión de perspectiva de la autoridad con la suya propia (p. 188).

Por temer as sanções, o indivíduo evita romper com as normas e evita causar danos às pessoas e propriedades, pois entende a sociedade como um poder superior. Torna-se egoísta no sentido de não se perceber um indivíduo inserido em uma sociedade, com direitos e deveres.

No estágio 2, Kohlberg parte do temor à sanção, ao estímulo à recompensa, pois neste estágio o indivíduo já possui uma visão mais adequada da sociedade. Entende que as conseqüências de suas boas ações podem resultar no prazer, através da recompensa. Neste estágio o indivíduo percebe a sociedade como um grupo mais próximo a ele e não uma autoridade acima dele, como no estágio anterior.

### **Kohlberg (1992) estabelece, no estágio 2:**

**Estadio 2:** Individualismo, finalidad instrumental e intercambio. Lo que está bien - Seguir las normas sólo cuando es en inmediato interés de alguien; actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. Es correcto lo que es justo, lo que es un intercambio, un acuerdo, un trato. Razones para actuar correctamente - Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses. Perspectiva social del estadio – *Perspectiva individualista concreta*. Consciencia de que todo el tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto) (p. 188).

O indivíduo segue as normas por interesse, pois o social significa viver em harmonia, age apenas segundo seu interesse, entendendo que as pessoas na sociedade agem da mesma forma.

O segundo nível de desenvolvimento moral é chamado por Kohlberg de convencional, caracteriza-se por agir não somente em conformidade às expectativas pessoais e a ordem social, mas é uma atitude de lealdade ao grupo, pois percebe o valor das normas nas práticas sociais e a importância em cumprir o seu papel. A valorização das ações baseia-se no que elas atendem as expectativas e necessidades do grupo, no sentido de manter relações de gratuidade, lealdade e confiança.

Neste nível se inicia a valorização da atitude e não somente das conseqüências como no nível anterior, a boa intenção torna-se pela primeira vez importante.

As normas sociais são respeitadas pelo desejo de manter a ordem social. Pois, a identificação ao grupo (seja qual for) é mais importante que o serviço em benefício próprio.

### **No estágio 3 do referido nível, Kohlberg (1992) estabelece:**

**Estadio 3:** Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal. Lo que está bien - Vivir en la forma en que la gente de alrededor espera de uno o lo que la gente en general espera de su papel de hijo, hermano, amigo, etc. <<Ser bueno>> es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealdad y confianza. Razones para actuar correctamente - La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Creencia en la Regla de Oro, deseo de mantener las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta. Perspectiva social del estadio – *Perspectiva del individuo en relación con otros individuos*. Consciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta, poniéndose en el de otra persona. No considera todavía la perspectiva del sistema generalizado (p. 188).

O indivíduo que se encontra neste estágio será julgado pela primeira vez pelas suas intenções e não somente pela consequência de seus atos, portanto sente a necessidade de ter um bom comportamento, através de um estereótipo de boa conduta.

### **No estágio 4 do mesmo nível, Kohlberg (1992) estabelece:**

**Estadio 4:** Sistema Social y Conciencia. Lo que está bien – Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo, o a la institución. Razones para actuar correctamente – Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema <<se todo el mundo lo hiciera>>, o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo. (Fácil de confundir con la creencia del Estadio 3 de reglas y autoridad; véase el texto). Perspectiva social del estadio – Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema (p. 189).

O indivíduo tem a necessidade de leis para a sociedade, pois acredita ser esta um sistema de regras, leis e autoridades fixas e legítimas, na qual todas as obrigações devem ser cumpridas a risca, com a perspectiva de que qualquer desvio levará ao caos social.

A preocupação de manter a ordem social, a instituição em funcionamento e cumprir as obrigações acordadas demonstram a devoção à lei e seu cumprimento em casos extremos, pois a lei está sempre em primeiro lugar.

Kohlberg observou que havia nas suas pesquisas e de seus colaboradores, alguns indivíduos que apresentavam características de seu estágio e algumas outras do estágio subsequente. E orienta-nos para sub-estágios que denomina de “A” e “B”, baseando-se para isto, na idéia de Piaget de uma tipologia evolutiva heterônoma e autônoma<sup>1</sup>.

No terceiro e último nível proposto por Kohlberg é o Pós-convencional ou de princípio, onde a visão de sociedade é posta em discussão, pois a razão é base para julgar. O indivíduo se torna livre em face da visão social, é chamada autonomia na qual Kohlberg acredita ser a mais adequada posição ética e moral.

Segundo ele, a maturidade moral não existe nos quatro primeiros estágios, e neste estágio nada pode suplantar a sua consciência.

**No estágio 5 do referido nível, Kohlberg (1992) estabelece:**

**Estadio 5:** Contrato social o utilidad y derechos individuales. Lo que está bien – Ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones que la mayoría de los valores y normas son relativos a tu grupo. Estas normas relativas deberías, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad, y porque son el acuerdo social. Algunos valores y derechos no relativos como *la vida y la libertad*, deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de al mayoría. Razones para actuar correctamente - Un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene de hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, <<lo mejor posible para el mayor número de gente>>. Perspectiva social del estadio – *Perspectiva anterior a la sociedad*. Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos (p. 189).

Neste estágio o indivíduo encara as leis como uma invenção dos Homens para resolver suas próprias necessidades, pois é a tentativa da convivência social. É crítico, porém não arbitrário, pois tais leis devem ser criadas democraticamente. ‘O certo’ é matéria de opiniões e valores pessoais.

Considera o ponto de vista legal e moral, mas reconhece que ambos os aspectos entram em conflito e existe uma dificuldade de integração entre eles.

**No estágio 6 do mesmo nível, Kohlberg (1992) estabelece:**

**Estadio 6:** Principios éticos Universais. Lo que está bien – seguir principios éticos auto-escogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humano como personas individuales. Razones para actuar correctamente – La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos. Perspectiva social del estadio – Perspectiva de un punto de vista moral, del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben de ser tratadas como tales (p. 189).

Nesse estágio existem os princípios éticos de auto-escolha, que se referem a acordos sociais respeitando os princípios universais de justiça, a igualdade dos direitos humanos, o respeito à dignidade dos seres humanos.

Relaciona o compromisso social a um indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade tratando a pessoa do outro na sua pessoa.

As leis que Kohlberg se referem são leis jurídicas e que os indivíduos neste estágio entendem que as leis jurídicas que não atendam á princípios universais não devem ser seguidas, e sim os princípios universais.

Por serem raros os indivíduos neste estágio, Kohlberg os chama de elite, no sentido de sua preparação filosófica formal e sua capacidade e compromisso de liderança moral. Exemplifica como o caso de Martin Lutuero King, que não foi apenas um líder moral, mas também alguém com uma graduação na teoria moral de Tillich.

Kohlberg postula um hipotético sétimo estágio, onde as orientações são mais amplas que as orientações de justiça, que se dirigem nos seis estágios apresentadas até o momento. Este determinado estágio orienta-se a partir da ética religiosa, contestando perguntas como: Por que ser moral? ; Por que ser justo em um mundo cheio de injustiça, sofrimento e morte? Kohlberg, Shulik, Higgins (Kohlberg 1984) apresentaram material de casos baseados no uso da entrevista de fé de Fowler (1981) com uma amostra de pessoas de idade. As respostas apresentadas as entrevistas, sugerem que o desenvolvimento moral continuam por estabelecer o desenvolvimento adulto que ocorre depois da evolução e estabilização da racionalidade de justiça pós-convencional.

### ***O desenvolvimento moral e a busca da maturidade moral do Homem, segundo a teoria de Lawrence Kohlberg***

Os estudos de Kohlberg e Piaget afirmam que o crescimento moral é um processo evolutivo, não é um processo de punição ou recompensa, moldando regras e virtudes, mas um processo de reestruturação cognitiva.

A organização de um quadro de desenvolvimento moral, dividido em níveis e estágios, segue um processo evolutivo, por isso torna-se importante sabermos como se dá tal processo.

O desenvolvimento moral ocorre de maneira crescente, lenta e gradual, até um estágio mais adequado, transformando o modo de raciocinar, expandindo até incluir critérios de julgamento ainda não considerados.

Tal modo de raciocinar leva a expansão, pois quando o indivíduo se depara com um dilema, necessita tomar uma decisão que poderá ou não levar a um desequilíbrio (sairá ou não de sua área de conforto, equilibrada, para um momento de angústia). Este desequilíbrio é que promove o movimento de um estágio ao outro, é o chamado desequilíbrio cognitivo, buscando um ajuste a uma estrutura que possa resolver o

problema. E se o indivíduo não vivenciar dilemas dentro dos estágios de desenvolvimento moral, terá sua maturação moral comprometida dentro do esperado para o seu estágio em relação ao seu desenvolvimento cronológico, já que tais dilemas propiciam ao desequilíbrio dentro dos estágios de desenvolvimento moral.

Sendo assim, embora o indivíduo não compreenda o raciocínio moral de um estágio acima do que ele se encontra, 'são levados' a raciocinar segundo um nível superior ao que se encontra, em uma unidade ao seu predominante, pois Kohlberg diz que o raciocínio em um nível mais alto é cognitivamente mais adequado, pois resolve os dilemas de modo mais satisfatório e mais atraente. A capacidade de raciocínio abstrato e o desenvolvimento cognitivo são condições essenciais, para conseguir estabelecer alternativas de raciocínio moral, permitindo o desenvolvimento moral Humano. Porém, segundo Kohlberg, a idade não é um fator determinante na maturação moral, pois alguns jovens apresentam-se, ocasionalmente, em estágios superiores a pessoas idosas.

Por isso, é importante relatar que este processo não é automático, que mesmo independentemente da idade cronológica e dependendo do desenvolvimento cognitivo e raciocínio abstrato, é o resultado de um processo de interação entre as estruturas, o organismo e o ambiente.

Assim, ocorre o desenvolvimento moral estágio à estágio, lembrando que um indivíduo pode raciocinar em seu próprio estágio e ocasionalmente em um estágio superior ou inferior ao seu. Podendo o desenvolvimento, dependendo do grau de estímulos, de sua capacidade de raciocínio abstrato e desenvolvimento cognitivo, parar em qualquer estágio.

Para identificar o estágio predominante, o indivíduo deve passar por entrevistas, nas quais seria avaliado segundo um dilema moral hipotético, sendo submetido a perguntas sobre o mesmo, e assim, seria classificado segundo os três níveis e seus estágios, organizados por Kohlberg.

Para identificarmos o estágio dominante de desenvolvimento moral, apresentaremos um dos dilemas moral hipotético, ao qual o indivíduo poderia ser submetido em entrevistas, onde a história baseia-se no marido de uma mulher que está a beira da morte.

A salvação de sua esposa está em uma única medicação. E tal medicação era cobrada 10 vezes mais do que valia, pelo farmacêutico. O marido da doente Heinz, que após esgotar todos os recursos, não conseguiu atingir o valor pedido pelo farmacêutico, decidiu arrombar a farmácia e roubar o remédio para salvar sua mulher.

Diante desta hipotética história, eram questionados os indivíduos entrevistados, com algumas questões como:

- 1) Deveria Heinz roubar a medicação?
- 2) Justifique:
- 3) Heinz tem o dever ou a obrigação de roubar o medicamento?

4) Se Heinz não ama sua mulher, deve roubar o medicamento para ela?

5) Justifique:

6) Suponha que a pessoa que necessita da medicação não é sua esposa mas sim uma estranha. Deve roubar a medicação para um estranho?

Através da resposta a estas e outras questões, diante de todas as características citadas, Kohlberg defende poder avaliar o estágio de desenvolvimento moral dominantes dos indivíduos, frente aos dilemas apresentados

Para um melhor entendimento, apresentaremos a seguir na tabela 1, algumas possíveis respostas, intenções e conseqüências, as questões citadas acima dentro de cada estágio, definido por Kohlberg, em seu quadro de desenvolvimento moral.

Na Tabela 1, a seguir apresentada, encontram-se algumas das possíveis respostas, intenções e conseqüências dentro dos respectivos estágios:

Estágios Intenções e conseqüências

**Tabela 1**

Estágios	Intenções e conseqüências
Estágio 1	Deveria roubar o medicamento. Não está errado em roubar o medicamento. Ele, a princípio queria pagar pelo medicamento. O medicamento não valia, o que estava sendo cobrado, valia dez vezes menos.
Estágio 2	Está certo em roubar o medicamento, porque a mulher necessita e Heinz quer que ela viva. Não é que queira roubar, a forma que tem que utilizar para obter a medicação que salvará a sua mulher.
Estágio 3	Deveria roubar o medicamento. Só fez algo que era natural, que um bom marido faria. Não se pode culpar por se fazer algo por amor a sua mulher, culpar-se-ia, se não amara o suficiente como para salva-la.
Estágio 4	Deveria roubar. Se Heinz não fizer nada desejadas a morte de sua mulher e se ela morrer a responsabilidade é dele. Tem que tirar a idéia de pagar o farmacêutico.
Estágio 5	A lei não foi prevista para estas circunstâncias. Roubar a medicação não está bem, porém faz-lo está justificado.
Estágio 6	Esta é uma situação que força a escolher entre roubar e desejar que sua mulher morra. Em uma situação há que tomar uma decisão, roubar é moralmente correto. Tem que atuar segundo o princípio de respeitar e salvar a vida.

## *O Desenvolvimento Moral dos Profissionais Registrados no Sistema CONFEF/CREF, relacionando um dilema ocorrido.*

De acordo com os dilemas de conduta/comportamento social do ponto de vista moral ocorridos com os profissionais de Educação Física registrados no sistema CONFEF/CREF nos quatro últimos anos subsequentes à implantação do sistema CONFEF/CREF, buscamos estar fornecendo indicadores, de acordo com o pensamento de Lawrence Kohlberg à cerca do desenvolvimento moral Humano, que permitam estabelecer relações com seus dilemas.

Os dilemas ocorridos demonstram a necessidade desenvolver um referencial teórico que possibilite relacionar os dilemas ocorridos, com o desenvolvimento moral dos professores envolvidos.

Diante disto, fomos buscar um exemplo baseado em fatos reais, salvaguardando o respeito à dignidade das pessoas Humanas e as instituições, para que assim, possamos estar relacionando o dilema moral vivido por este profissional, classificando este indivíduo a um dos estágios organizados por Lawrence Kohlberg, indicados neste estudo.

Nosso exemplo será relatado da seguinte forma: um professor, que chamaremos de “A”, 34 anos, registrado no sistema CONFEF/CREF, técnico de uma equipe de futsal, foi assistir a um jogo no clube em que era sócio com sua esposa no qual uma das equipes que estavam jogando seria sua adversária.

O técnico da equipe que estava jogando, que chamaremos de “B”, 36anos, também registrado no sistema CONFEF/CREF, quando cumprimentado por “A”, não respondeu ignorando-o, em seguida “A” volta para seu lugar ao lado de sua esposa na arquibancada e para sua surpresa, membros da direção do clube, em que o mesmo era sócio, pediram que ambos se retirassem do local, alegando que seu comportamento estaria sendo antiético, vindo em seguida os seguranças exigindo a sua saída.

Analisaremos a conduta/comportamento social sob o ponto de vista moral, do referido dilema à luz de Kohlberg. Nossa análise será sob o comportamento do professor “B”, pois se identifica que tal fato partiu ou poderia ter sido evitado por “B”, fazendo com que “A” acusasse “B”, que o seu comportamento é que estaria sendo anti-ético, fazendo com sua atitude, “A” sentir-se humilhado.

Sendo assim, podemos tentar estabelecer uma relação deste dilema, da conduta/comportamento social sob o ponto de vista moral, do professor acusado – “B”. Fazendo uma análise subjetiva, relacionando os indicadores citados neste estudo, à cerca do pensamento de Kohlberg e seu quadro de desenvolvimento moral humano, o professor “B” poderia ser classificado no nível Convencional, no qual se encontram a maioria dos adultos e caracteriza-se por agir não somente em conformidade às expectativas pessoais e a ordem social, mas é uma atitude de lealdade ao

grupo, pois percebe o valor das normas nas práticas sociais e a importância em cumprir o seu papel. A valorização das ações baseia-se no que elas atendem as expectativas e 'necessidades do grupo', no sentido de manter relações de gratuidade, lealdade e confiança.

Podemos ainda, classificar "B" no estágio 3 do referido nível, o qual caracteriza-se por entender que as normas sociais devem ser respeitadas pelo desejo de manter a ordem social, pois a identificação ao grupo (seja qual for), é mais importante que o serviço em benefício próprio.

Sendo assim, por apresentar um comportamento/conduta social, sob o ponto de vista moral, "B" considera correta sua atitude, independente da consequência de seus atos, pois estava sendo leal ao seu grupo (sua equipe de futsal), podendo ser classificado neste referido estágio.

## **A universalidade em Kohlberg**

A questão da universalidade baseia-se no fato de tentar tornar um estudo científico, para tal é necessário que este seja racional, objetivo e assim universal.

A teoria de Kohlberg, baseado em sua tese de doutorado, torna-se universal, por partir do princípio de uma cultura universal e assim, como ele mesmo descreve, princípios morais universais.

Aplicou sua série de entrevistas, com os mesmos dilemas morais hipotéticos, em diversos países e chegou a conclusão que a cultura não influencia nos resultados das avaliações em seus estágios de desenvolvimento moral.

Porém, é importante salientar, que existem inúmeras críticas a universalidade da teoria de Kohlberg, pois os críticos defendem a ideia de que não existe um relativismo, nem uma universalidade cultural.

Mas Kohlberg não sugere um relativismo cultural, sugere uma cultura universal, relacionando a mesma a princípios morais universais, tais como: acordos sociais respeitando os princípios universais de justiça, igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade dos seres humanos.

Diante deste relativismo cultural com valores morais, não se pode negar que seu estudo seja científico e universal.

## **Considerações Finais**

Lembrando que o estudo partiu do seguinte problema: Após a regulamentação profissional da educação física, através da Lei Federal nº 9.696, em primeiro de setembro de 1998, foram criados os conselhos Federais (CONFEF) e Regionais (CREF). Com isso foi assegurado o aspecto jurídico da regulamentação, porém fez-se necessária, para uma ampla legitimação social, a criação do código de ética e do código processual de ética, instituído para assegurar o aspecto moral de tal legitimação social.

Com a criação do CONFEF, começaram a surgir os CREF's e alguns casos conflituosos ou dilemas relacionados com a conduta / comportamento social, tidos como socialmente inadequados, principalmente nas prestações de serviços realizadas por alguns profissionais registrados em tal Sistema.

Tais casos ou dilemas foram registrados para serem avaliados pelos respectivos Tribunais de Ética, tanto sob o ponto de vista jurídico, a partir de um princípio legal como, também, sob o ponto de vista moral fundamentado em algum princípio ético.

Tornando-se necessário que se busque, continuamente, alternativas de fundamentação teórica para subsidiarem as decisões práticas a respeito de certos conflitos ou dilemas ocorridos no âmbito do Sistema em questão.

Tornando relevante a seguinte questão: Até que ponto é possível se desenvolver um referencial teórico que possibilite relacionar os dilemas de conduta ou comportamento social tidos como socialmente inadequados ocorridos com alguns profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, com o desenvolvimento moral dos referidos profissionais envolvidos em tais dilemas?

Para contribuir com a solução do referido problema, foi estabelecido o seguinte objetivo: Desenvolver um referencial teórico que possibilite relacionar os dilemas ocorridos com os profissionais de Educação Física registrados no sistema CONFEF/CREF, nos últimos quatro anos subseqüentes a implantação do referido Sistema, com o desenvolvimento moral dos professores envolvidos em tais dilemas.

A consecução deste objetivo foi alcançada, porque ao nos deportarmos ao estudo de Lawrence Kohlberg, em uma breve explanação de sua teoria, buscando demonstrar sua organização, evolução e universalidade, desenvolvemos um referencial teórico, possibilitando relacionar o referido estudo aos dilemas ou conflitos ocorridos.

Havendo a comprovação da hipótese que o pensamento de Lawrence Kohlberg, acerca do desenvolvimento moral Humano, é adequado para fornecer indicadores que permitam estabelecer relações entre os dilemas de conduta ou comportamento social tidos como socialmente inadequados ocorridos com alguns profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, com o desenvolvimento moral dos referidos profissionais envolvidos em tais dilemas.

De alguma forma este trabalho contribuiu para a solução do referido problema, que originou o presente trabalho.

---

## **Bibliografia Básica**

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a Comunidade Justa: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 1. Porto Alegre, 1997.

CBO – Classificação Brasileira de Ocupação. Sistema de Informação da CBO 2002. Versão 1.0, reduzida, para download. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br>>. Acessada em: 30 dez. 2002.

CONFED – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Resoluções e Portarias. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 11 dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Aurélio Século XXI – Dicionário Eletrônico**. 1. ed. Nova Fronteira, 1999. CD, para PC.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Versão em espanhol de Asun Bubiatur Zárate. Espanha: Desclée de Brouwer, 1992.

MEDRANO, Concépcion. Prologo a la edicion castellana. In: KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Versão em espanhol de Asun Bubiatur Zárate. Espanha: Desclée de Brouwer, 1992.

MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Disponível em : <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2002.

---

\*Mestrando(a) em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco.

\*\* Universidade Castelo Branco – RJ.

Laboratório de Temas Filosóficos em Conhecimento Aplicado – LABFILC (UCB/RJ).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

(Cooperação de André Codea)

<sup>1</sup> Porém Kohlberg descreve uma questão de psicologia e filosofia sobre os campos da moralidade heterônoma e autônoma, podem aplicar-se de forma útil. No campo a partir do tem estudo mostra uma tipologia específica “A” e “B” é o campo da justiça ou direito deontico. Normalmente diferenciado deste campo está o campo do ‘bom’, como uma aspiração para uma vida boa, para ser uma boa pessoa boa ou virtuosa. E que uma tipologia heterônoma e autônoma se aplica aos campos do belo, que está por resolver e sem estudar.



# Ética Profissional em Educação Física No Brasil: Prolegômenos

Prof. Ms. Ana Flávia P.L. Almeida\*

## Ética e Moral

O sentimento da necessidade da ética está presente no Brasil de modo diferente de outros países. Partindo-se do nexos mais geral de civilização, superaram-se recentemente os desejos de avanço técnico que se tinha nos séculos passados. E se descobriu, no final do século 20, que não havia uma ética que fosse capaz de usar humanisticamente estas técnicas. Isto se aplica em todas as áreas de saber e de prática. A medicina, por exemplo, é capaz de prolongar a vida, mas não sabe como escolher o momento da morte; é capaz de fazer transplantes mas não sabe como regular o seu uso. As técnicas do esporte já dispõem de meios para fazer super-atletas, por equipamentos ou pela bioquímica, mas não sabem como combinar estes novos instrumentos com o espírito esportivo (fair play). Sobre-tudo, as técnicas são capazes de fazer super - homens, mas não se sabe o que fazer com eles.

O Brasil é um dos poucos países onde as técnicas são amplamente disponíveis mas seu uso é seletivo e injusto, criando-se uma grande distorção social. O Brasil é um dos países com grande contingente de desnutridos e ao mesmo tempo um país que exporta aviões, computadores e manipulação genética. Ou seja: essas contradições sugerem uma necessidade urgente de desenvolvimento ético em suas relações sociais e políticas.

Neste contexto de carência ética, a maior parte dos profissionais brasileiros de qualquer área entende o entorno social como um desafio técnico de eficiência, mas o problema é muito mais da ética no uso da eficiência técnica já disponível (Buarque, 1994). Considerando que tal interpretação ajusta-se também à Educação Física brasileira, abordaremos teoricamente o tema da ética na perspectiva de sua aplicabilidade profissional. Vale, nestes termos definirmos inicialmente ética e a moral.

Pela origem etimológica *moral*, segundo Vázquez (1997), vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito.

**Vemos, portanto que o significado etimológico de *moral* e *ética*, não nos fornecem o significado atual dos dois termos:**

“A ética é a teoria ou ciência do comportamento dos homens em sociedade. A ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano... A ética depara com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes de avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais” (Vázquez, 1997, p. 22).

Valls (1994) compartilha do mesmo pensamento, afirmando que a ética é tradicionalmente entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também a ética é a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos. E ainda, ela pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento.

No âmbito esportivo, Heron (1994) diz que a moral corresponde propriamente ao fato, ou seja, ao conjunto de normas e condutas que uma determinada comunidade, numa determinada época, assume como absolutamente válida. E a ética, para este autor está relacionada com uma reflexão teórica acerca da moral.

Temos, enfim, dois tipos de moral: uma individual ou pessoal e outra social ou coletiva. A primeira é básica para se chegar a formulação da segunda e ambas podem ser fundamentadas por princípios éticos de diferente natureza.

Pode-se dizer que, a diferença entre moral e ética é que esta última tem basicamente as seguintes preocupações: detectar os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica; elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e

a harmonia; e finalmente, descrever os meios de alcançar a justiça e a harmonia. Nesta delimitação, a moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa (Japiassú, 1990).

Mas, o que é uma pessoa ética? Em resumo, ser ético é agir de acordo com os valores morais de uma determinada sociedade. Essas regras morais são resultado da própria cultura de uma comunidade. Elas variam de acordo com o tempo e sua localização no mapa. A regra ética é uma questão de atitude de escolha. Já a regra jurídica não prescinde de convicção íntima – as leis têm de ser cumpridas independentemente da vontade das pessoas.

Para Barros (2001), ser ético é “... perseguir valores como verdade, conhecimento, excelência, amizade e outras inúmeras coisas boas. É ter compaixão, simpatia ou procurar fazer bem as coisas e com que as coisas boas da vida sejam partilhadas por todos. É ter cuidado e respeito com outros seres, humanos ou não”(p.10).

## **Ética Profissional**

Ética Profissional é definida, segundo Motta (1984), como o conjunto de normas de conduta que deverão ser postas em prática no exercício de qualquer profissão. Na vida profissional a conduta ética é de extrema importância. Pois o profissional, além da responsabilidade individual, que caracteriza todo ser humano, tem a responsabilidade social, cuja dimensão aumenta em face de sua atividade profissional que envolve pessoas que dela se beneficiam.

A Ética é ainda indispensável ao profissional, porque na ação humana “o fazer” e “o agir” são indissociáveis. “O fazer” diz respeito à competência, a eficiência que todo profissional deve possuir para exercer bem a sua profissão. “O agir” se refere à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão.

Em sentido restrito, a ética é utilizada para conceituar deveres e estabelecer regras de conduta do indivíduo, no desempenho de suas atividades profissionais e em seu relacionamento com clientes e demais pessoas. É o que se chama de ética profissional, existente em praticamente todas as profissões e resultado de usos e costumes que prevalecem na sociedade. Dessa forma, surgiram os Códigos de Ética: eles oferecem orientações, estabelecem diretrizes para um nível digno de conduta profissional. A ética profissional é o conjunto de princípios que regem a conduta funcional de uma profissão.

A ética profissional hoje, não é vista só como uma questão de consciência, é uma crescente exigência do mercado. As empresas rejeitam profissionais que podem comprometer a imagem delas. Uma política interna mal definida por um funcionário de qualquer nível pode repercutir em dois dos maiores patrimônios de uma empresa: a marca e a imagem. Por isso a prevenção é a palavra de ordem em qualquer empresa que valorize a ética nos seus negócios e no ambiente de trabalho. Regras

claras de condução de negócios e de relacionamento em equipe, além de campanhas para discutir os limites éticos, são fundamentais. Contudo, ainda são poucas as empresas que têm atualmente programas éticos estruturados (Jacomino, 2000).

A ética na atuação do professor de Educação Física é representada por dois aspectos, na visão de Zélia Matos (1990): no que se refere à dimensão individual, a competência para intervir (aplicação do conhecimento) e a disponibilidade para a realização desta competência. A autora também faz menção ao que ela considera como parte integrante da dimensão moral da atividade do profissional professor: 1) descobrir as possíveis consequências das suas ações ou não ações; 2) conhecer as qualidades, os limites, as debilidades dos seus alunos para os fazer crescer e; 3) noção da intencionalidade da ação (conhecimento daquilo que justifica o aparecimento do professor perante o aluno ou instruindo).

Na visão de Motta (1984), são qualidades importantes no exercício profissional: *prudência, coragem, perseverança, compreensão, humildade, imparcialidade e otimismo*.

Segundo o Prof. José Maria C. Barros (2001), “na prestação de serviços, o profissional tem responsabilidade pelo conhecimento que possui, pelos resultados que decorrem de sua ação e, entre outras, pelo bem-estar de seu cliente” (p.10).

Deontologia (do grego “deon” – o que deve ser feito, o dever em si; “logos” – conhecimento metódico, fundado em argumentos ou provas) é um ramo da Ética Profissional que adquiriu um caráter bem específico, limitando-se ao comportamento do homem como profissional.

A Deontologia está intimamente ligada à Ética e à Filosofia, é o estudo dos deveres da pessoa perante a sua vida e dignidade e, em decorrência, do profissional frente as suas responsabilidades no exercício da profissão.

Nas profissões que ainda não possuem a sua deontologia, os profissionais ficam sujeitos aos deveres de ordem geral, ditados pela Ética Profissional. Já nas profissões que possuem a sua Deontologia, os deveres, em geral, são englobados em um documento denominado Código de Ética Profissional.

Os Códigos de Ética Profissionais (CEP), em geral, expressam a filosofia de ação a ser seguida pelo profissional, filosofia que dá o verdadeiro sentido da profissão, que se traduz quase sempre, num posicionamento ético humanístico, tendo como fundamentos a dignidade da pessoa humana e o bem-estar social (Motta, 1984).

Em termos práticos, ao se analisar comparativamente os Códigos de Ética Profissional das áreas de Medicina, Direito e Engenharia nas suas matrizes brasileiras destacaram-se os seguintes princípios comuns:

- honestidade no trabalho;
- lealdade para com a instituição;
- formação de uma consciência profissional;

- execução do trabalho no mais alto nível de rendimento;
- respeito à dignidade da pessoa humana;
- segredo profissional;
- discrição no exercício da profissão;
- observação das normas administrativas da instituição;
- tratamento cortês e respeitoso a superiores, colegas e subordinados hierárquicos;
- apoio a esforços para aperfeiçoamento da profissão.

Consideram-se faltas contra a dignidade do trabalho:

- utilizar informações e influências obtidas na posição para conseguir vantagens pessoais;
- fazer declaração que constitua perigo de divulgação;
- prestar serviço de forma deficiente, demorar injustamente sua execução ou abandonar sem motivo algum trabalho que foi solicitado;
- delegar a outras pessoas a execução de trabalhos que em forma estritamente confidencial lhe tenha sido solicitada;
- fomentar a discórdia;
- não prestar ajuda aos companheiros;
- ter conduta egoísta na transmissão de experiências e conhecimentos; e
- fazer publicações indecorosas e inexatas.

Ainda no sentido da prática, importa comentar que os CEP têm força de lei na sua aplicação, podendo ser punidos os seus infratores. As medidas disciplinares poderão ir da advertência (em aviso reservado) à cassação do exercício profissional. Os órgãos encarregados da punição de profissionais em face do exercício profissional são os Conselhos Regionais, em 1ª instância, e os Conselhos Federais, em 2ª instância.

**Para Barros (2001), o Código de Ética Profissional tem uma abrangência maior que uma simples codificação:**

“O Código de Ética Profissional promove os serviços que a Profissão de Educação Física presta, regula as relações entre os profissionais e clientes, estabelece claramente os padrões nos quais são baseados os julgamentos da adequação profissional, estabelece a responsabilidade do profissional e da profissão para com a sociedade, bem como as normas para as ações disciplinares. Além da aderência pessoal do profissional ao padrão de conduta e aos princípios básicos da Ética, o Código dá ao profissionalismo a dimensão moral que transforma a venda de serviços em atendimento às necessidades das pessoas e da sociedade” (p.11).

## **Código de Ética Profissional de Educação Física**

Em 1984, já se podia observar a necessidade de um Código de Ética Profissional de Educação Física no Brasil. A Carta de Belo Horizonte, documento elaborado por ocasião do II Congresso Brasileiro de Esporte Para Todos, mostra claramente esta petição na sua parte introdutória:

### **“Considerando-se:**

- que existem conflitos nas diferentes relações entre Sociedade / Estado / Categorias Profissionais / Profissionais, causados pelo descompasso entre os valores proclamados e os valores e a moral não declarada da sociedade;
- que inexistem, na Educação Física Brasileira, um código de ética profissional;

### **Sugere-se:**

- que todas as ações e relações entre os profissionais de Educação Física Brasileira, e desses profissionais com a sociedade, na prestação de serviços, tenham como referência a ética;
- que se criem meios para debate de reflexão, dos profissionais de Educação Física entre si e com a sociedade, para o desenvolvimento de um código de ética profissional de Educação Física” (p.2-3).

Tendo em vista esta evidência histórica, podemos partir do princípio que potencialmente já existia dentro da categoria profissional de Educação Física, uma demanda de procedimentos éticos bem antes da lei 9696 ser outorgada em 1998.

## **Elaboração do Código de Ética Profissional de Educação Física**

Em outubro de 1999, com o objetivo de elaborar o Código de Ética Profissional da Educação Física, foi realizado o I Simpósio de Ética no Esporte e na Atividade Física em parceria com a Universidade Castelo Branco e o INDESP. O evento aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, com a presença da comissão de ética do CONFEF formada pelos professores João Batista Andreotti Gomes Tojal, Alberto dos Santos Puga Barbosa e Carlos Alberto Oliveira Garcia, e com a inclusão de uma comissão especial composta pelos professores Lamartine Pereira Da Costa, Heron Beresford e Antonio Roberto da Rocha Santos, especialistas no tema do simpósio.

A partir das discussões deste Simpósio foi elaborada uma minuta disponibilizada na Internet para reflexão, análise e contribuição da comunidade de profissionais de Educação Física, visando-se à elaboração e ao aperfeiçoamento do Código de Ética. Finalmente, no dia 20 de fevereiro de 2000, em reunião Ordinária do CONFEF, foi aprovado o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física sob forma de elaboração coletiva.

## **Descrição do Código de Ética Profissional dos Profissionais de Educação Física**

Este Código de Ética está dividido em nove itens, os quais apresentam um total de dezoito artigos. A referência básica deste código em termos de operacionalização é a necessidade de se caracterizar o profissional de Educação Física diante das diretrizes de deveres e direitos estabelecidos pelo CONFEF e CREF. Tal sistema deve assegurar, qualidade, competência e atualização técnica, científica e moral dos profissionais nele incluídos por inscrição e registro legal (CONFEF, 2000).

Na introdução do Código constata-se que são estabelecidas duas dimensões fundadoras: uma política e outra técnica. A dimensão política é justificada por ser de uso universal nas questões de desenvolvimento social. E a dimensão técnica está relacionada à questão de operacionalização do conhecimento, neste caso subentendido como profissional.

Em resumo, o Código tem como ponto de partida os dois elementos básicos: responsabilidade social e competência técnica. Por isso, na definição mais operacional do vice-presidente do CREF4/SP, o Professor José Maria Camargo Barros (2001), o Código de Ética Profissional de Educação Física é uma decorrência do entendimento da importância dos serviços que são prestados; da responsabilidade que deve ter este profissional; e do respeito que merecem o profissional e os clientes desses serviços.

## **Aplicabilidade e Eficácia do Código de Ética Profissional de Educação Física**

Com o objetivo de consultar as bases para sabermos como eles estão compreendendo a ética em sua profissão foi realizado um estudo através de aplicação de um questionário aos registrados no CREF-01, e foi verificado se o Código de Ética Profissional é um instrumento de serventia e se os profissionais da área têm uma aproximação e um bom entendimento de seus artigos. Há que se cogitar também sobre a sua importância para intervenção de qualidade em favor da sociedade. Desse marco de referência teórica podemos, então, propor como condições básicas para aplicação do Código os seguintes itens:

- Compreensão mínima sobre a necessidade de um controle sobre atividades de profissionais atuantes na área de saúde;
- Compreensão mínima sobre a importância de uma Regulamentação profissional como defesa da sociedade;
- Compreensão mínima sobre o papel de um código de ética no exercício profissional;
- Compreensão mínima, aceitação e grau de importância dado ao Código de Ética Profissional dos inscritos no Conselho;

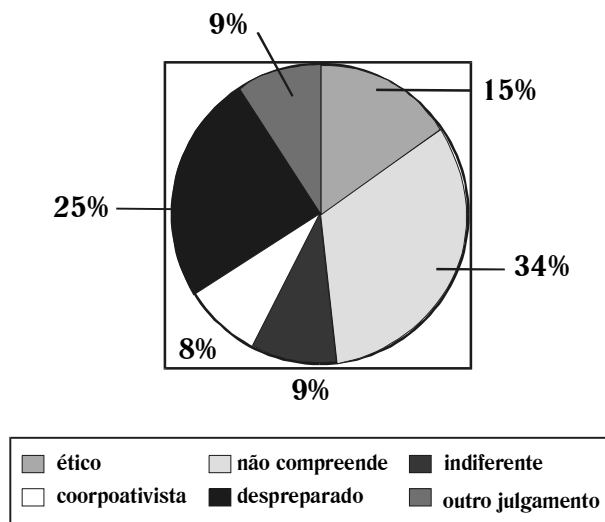
- Crença ou descrença quanto à aplicabilidade do Código na prática profissional.

Por outro lado, segundo o vice-presidente do CREF4/SP Prof. José Maria C. Barros (2001), para que o Código de Ética Profissional alcance os objetivos que lhe foram postulados é importante que ele abarque alguns atributos que ele chama de características essenciais do Código:

- Guiar o comportamento dos profissionais no exercício das atividades profissionais;
- Servir aos interesses próprios da classe profissional;
- Garantir os interesses da sociedade e a formação adequada aos futuros profissionais;
- Exigir explicações e respostas a problemas e situações que os profissionais vivenciam no mercado de trabalho;
- Contribuir para que haja o reconhecimento do trabalho realizado, que não haja profissionais diminuídos em seus direitos e também que maior número de cidadãos usufrua dos serviços dos profissionais e que esses serviços sejam cada vez de melhor qualidade.

**As conclusões que chegamos a partir deste estudo foram as seguintes:**

**Figura 1: Percepção que o Profissional faz de si**



Os respondentes são nitidamente críticos em relação à categoria profissional de Educação Física, o que legitima mais uma vez uma percepção do CONFEF como uma instituição que possa fazer evoluir estes profissionais para um perfil ético aliado à competência em suas intervenções.

Uma primeira abordagem de conhecimento e compreensão do Código de Ética é oferecida pela pergunta referida aos recursos apresentados ao Conselho, tendo em vista desvios profissionais. A Tabela 1 disponibiliza resultados obtidos diante de quatro possibilidades de ofensas e/ou impedimentos sofridos durante o exercício profissional. Pela ordem de grandeza de escolhas, o item “forçado a descumprir o código” com 80.5% revelou-se como o principal motivo para gerar recursos ao CONFEF por parte dos profissionais. Em seguida, posicionaram-se “prejuízos morais” (78.4%), “concorrência desleal” (69.3%) e “discriminação” (68.4%).

**Tabela 1 – Motivos Geradores de Recurso ao Conselho**

OFENSAS E IMPEDIMENTOS	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Prejuízos Morais	181	78.4
Discriminação	158	68.4
Concorrência Desleal	160	69.3
Forçado a Descumprir o Código	186	80.5

A Tabela 2 oferece meios mais específicos para avaliar a compreensão do Código de Ética e conseqüente adesão a este instrumento de ordem e disciplina profissional gerado pelo CONFEF. Esta última Tabela pode ser entendida como complementação à Tabela 1 por ter levado aos respondentes modos operacionais de recursos e seus contrapontos, isto é, “depende” e “não conheço o Código”.

**Tabela 2 – Opções a Favor e Contra Recursos ao CONFEF**

OPÇÕES PARA RECORRER AO CONFEF	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Sim, porque ele é o mecanismo legal de apoio ao profissional	164	71.3
Não, porque não acredito na eficácia de instituição desta natureza	9	3.9
Não, porque não acredito nos dirigentes do CONFEF/CREF	9	3.9
Depende do juízo prévio que eu faça sobre o caso	37	16.1
Não conheço o Código de Ética	11	4.8

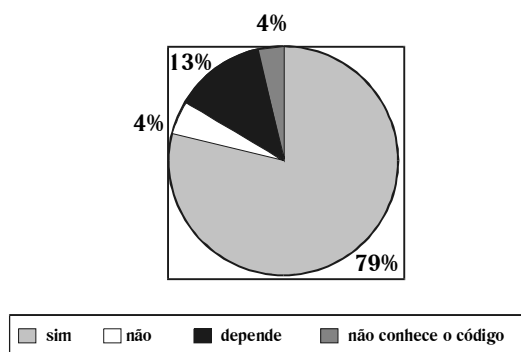
Nesta disposição de dados, há pleno domínio da opção “recorreria ao Conselho se forçado a descumprir o Código de Ética Profissional” (71.3%), confirmando posição majoritária da Tabela 1. Coerentemente, 16.1% responderam que dependeria do juízo prévio que fizesse sobre o caso. Com menor incidência, as opções de não recorrer (7.8%) e de não conhecimento do Código (4.8%) complementam as percepções dos respondentes quanto ao uso de recursos de natureza regulamentar.

A Tabela 3 mostra as mesmas opções da Tabela 2 diante da pergunta: “Você acha que se deve denunciar ao CREF, as instituições no campo da Educação Física que não estiverem compatíveis com o Código de Ética ou sejam prejudiciais aos clientes?”. Nesta nova perquirição há plena compatibilização com as Tabelas 1 e 2, considerando que 79.2% dos respondentes declararam-se aptos a denunciar desvios dos preceitos éticos regulamentados pelo CONFEF. Nas demais opções da Tabela 3 há variações mínimas com relação a Tabela 2, indicando assim que do conjunto das Tabelas 1, 2 e 3 é possível admitir a existência de uma adesão por maioria dos respondentes ao Código. Observe-se neste propósito, que apenas 4.8% das respostas da Tabela 2 e 3.5% da Tabela 3 declararam desconhecer o Código (Ver Figura 2 com dados da Tabela 3).

**Tabela 3 – Iniciativas de Denúncia ao CREF**

DENÚNCIAS POR DESVIOS DO CÓDIGO DE ÉTICA	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Sim, porque ele é o mecanismo legal de apoio ao profissional	183	79.2
Não, porque não acredito na eficácia de instituição desta natureza	4	1.7
Não, porque não acredito nos dirigentes do CONFEF/CREF	6	2.6
Depende do juízo prévio que eu faça sobre o caso	30	13.0
Não conheço o Código de Ética	8	3.5

**Figura 2 – Denúncias ao CREF**



No contexto dessa possível adesão dos profissionais ao Código de Ética, inclui-se os dados gerados pelo quesito de responsabilidade a ser assumida por falta cometida na atividade profissional. Diante desta pergunta, 87.7% dos respondentes declararam-se dispostos a respeitar tal responsabilidade, confirmando a adesão ao Código.

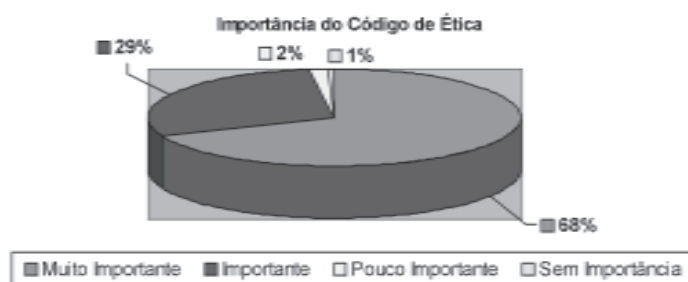
Em outra pergunta de negação ou de aceitação, perguntou-se quanto à exigência legal de só poder ministrar atividades físico-esportivas por profissionais que possuam registro no CREF. Como resultado 90.4% dos respondentes concordaram com a exigência legal, confirmando tanto as evidências anteriores de auto-proteção profissional quanto à adesão ao Código de Ética.

Mais objetivamente, o levantamento solicitou posicionamento quanto ao conhecimento do Código ou não. Neste formato mais simples e direto, 77.1% das respostas foram afirmativas, sugerindo que 13.3% dos respondentes apóiam o Código pelo seu possível efeito e não por conhecê-lo.

De qualquer modo esta variação entre 77.1% e 90.4% já é suficiente para admitir uma adesão da maioria dos respondentes ao Código de Ética. Outra pergunta sobre “o nível de conhecimento do Código”, obteve-se 31.5% de classificação “razoável”; 55.6% de “bom” e 12.9% de “excelente”. Estes resultados consolidam a interpretação de plena aceitação do Código de Ética, mas sempre com resguardos à sua compreensão.

Quanto às respostas do quesito sobre a importância dada ao Código de Ética (Figura 3) registrou-se em termos de classificações “muito importante” (68.5%) e “importante” (29.2).

**Figura 3: Importância do Código de Ética**



Considerando-se os resultados em relação aos objetivos da presente investigação, é possível admitir que há um processo de adesão ao Código de Ética Profissional em andamento entre os registrados do CREF-01/ RJ-ES. Contudo esta constatação delimita-se a um grupo de registrados dos quais se pode apenas delinear

ar um perfil qualitativo e genérico. De modo mais específico tal grupo amostral apresentou evidências de ter compreensão do Código de Ética bem como de responsabilidade profissional e de competência técnica.

Recomendo se aplicar um novo questionário derivado desta investigação em outros Conselhos Regionais. Somente um questionário padrão baseado na experiência poderá prover comparações entre os CREF, daí se criando um conjunto de dados para o estabelecimento de novas políticas de expansão e aperfeiçoamento do Sistema CONFED. Ao se adotar tal diretiva de relacionamento com os profissionais registrados ter-se-á finalmente uma base de sustentação para se desenvolver vínculos desejáveis com o público em geral e para se ter uma melhoria contínua do Sistema CONFED-CREF.

---

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Ana Flávia P.L de (2002). Código de Ética Profissional de Educação Física : Analisando Adesão e Aplicabilidade. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF
- APEFMIG. (1984). Carta de Belo Horizonte . Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Esportes, Lazer e Turismo (mimeo)
- BARROS, José Maria C. (2001) Ética e o Profissional de Educação Física. Revista CREF4/SP. São Paulo. Ano I – n.2 : 10 –11.
- BENTO, Jorge, MARQUES, Antonio. (1989). Desporto Ética Sociedade. Porto: Universidade do Porto.
- BERESFORD, Heron (1994). A Ética e a Moral Social através do Esporte. Rio de Janeiro: Sprint.
- BUARQUE, Cristovam (1994). In: Heron Beresford. A Ética e a Moral Social através do Esporte. Rio de Janeiro: Sprint. p. XI – XII.
- CONFED. (2000a). Código de Ética In: <http://www.confed.org.br>
- JACOMINO, Dalen.(2000) Você é um Profissional Ético? Você S.A. Abril: Ano III-n.25, p. 28-37.
- PIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo.(1990). Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MATOS, Zélia. (1990). Professor de Educação Física. Aspectos Éticos da sua Profissão. In: Jorge Bento e Antonio Marques. Desporto. Ética. Sociedade. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto. p. 161- 166.
- MOTTA, Nair de Souza. (1984). Ética e Vida Profissional. Âmbito Cultural Edições Ltda.
- VALLS, Álvaro L. M. (1994). O que é ética? São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos:177).
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. (2000). Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\*Grupo de Pesquisas em Estudos Olímpicos - UGF

# **A Formação Profissional do Esporte Escalada na França: Preliminares para um Estudo Comparativo da Regulamentação desta Prática no Brasil**

Cris Costa\* e Lamartine da Costa\*\*

Em termos históricos a identificação da origem do esporte Escalada não é consensual. Para alguns autores, como para Corneloup (1993), a escalada foi criada no início dos anos 1970. Nesta fonte verifica-se a adoção de novas regras e tendências surgidas na Califórnia, EUA, em forma de um movimento liderado pelo chamado “Código de ética do Livre”. E atribui-se à esta ação coletiva a responsabilidade da ruptura entre os esportes do Alpinismo e da Escalada, e consequentemente a criação do segundo.

No estágio inaugural, ainda segundo Corneloup (1993), a Escalada se transforma em um jogo, com significados, regras, motivações e principalmente atores próprios da nova modalidade. E é exatamente nesta particularidade que se abre a porta para controvérsias e discussões. Pois hoje é possível observar e distinguir com clareza os praticantes dos dois esportes, mas foram os adeptos do alpinismo que inventaram e difundiram as regras da nova versão.

Para Theynard (2002, entrevista pessoal), a criação do citado código de ética foi uma necessidade da evolução natural do esporte de subir montanhas. Esta autora sugere que depois das primeiras ascensões, o motivo passou a ser conquistar os cumes Alpinos e depois os cumes do Himalaia. Superada esta etapa o objetivo passou a ser atingir os mesmos cumes por caminhos mais difíceis, e a Escalada surge como um meio de treinamento para os novos propósitos. Por isso houve o desenvolvimento de técnicas de escalada artificial e livre além de equipamentos respectivos. Ainda seguindo-se Theynard, que presenciou a fase de “separação” dos dois esportes, a década de 1970 representou a necessidade de motivar seus praticantes com novos objetivos. Nestas circunstâncias, a criação de regras e competições era natural e não um momento de ruptura.

Admitindo-se afinal que a Escalada teve suas origens no Alpinismo, um estudo das origens e tendências históricas das atividades profissionais no primeiro esporte cogitado bem como sua gestão, passa a ser de relevância para estudos que visem o desenvolvimento de ambas as modalidades. Estas análises retrospectivas, em tese podem definir a partir de suas origens e fornecer instrumentos para ampliar os horizontes de discussão do processo de organização de modelos de formação profissional em diferentes países, inclusive no Brasil.

O presente estudo contou com uma busca de dados históricos no primeiro país a organizar e reconhecer legalmente as profissões de montanha, a França, procurando-se antecedentes e repercussões tais como: quais foram suas origens? O que motivou sua organização? Como se deu este processo? Como é esta formação hoje? E para que servem e como podemos utilizar estas informações em outros países? Como utilizar tais dados de modo comparativo, a fim de melhor compreender e analisar as circunstâncias brasileiras no mesmo tema?

Com estas questões a investigar, adotou-se a metodologia de entrevistas com autoridades envolvidas com o Alpinismo e a Escalada, complementadas com identificação e exame de fontes escritas que pudessem viabilizar o levantamento histórico, ora entendido como a parte empírica do estudo. Os informantes desta fase inicial foram guias de montanha, professores da Escola Nacional de Ski e Alpinismo, professores de Escalada e pesquisadores da história do Alpinismo e do esporte atuantes na França. Os contatos necessários foram feitos com base no Centre de Recherche et d’Innovations sur le Sport (C.R.I.S.), da Université Claude Bernard – Lyon 1, no país onde estagiamos durante o primeiro semestre do ano de 2002, sob a supervisão do Prof. Dr. Thierry Terret.

O estudo ora apresentado é considerado preliminar, deixando para outro estágio o histórico comparativo entre França e Brasil. Ou seja: trata-se de um estudo histórico factual, já que não caberia neste estágio uma análise histórica crítica, implicando em incursões de análise sociológica de fatos localizados na França. Estas análises críticas virão em outro estudo, após uma base a ser estabelecida com dados levantados e entrevistas computadas.

## **Origens da organização profissional nos esportes de montanha**

Gardien (2001) relata que as montanhas têm sido frequentadas pelo homem desde a pré-história e que os guias aparecem desde a antiguidade. Apesar da montanha ter sido um importante instrumento estratégico geográfico, mítico e funcional na vida do homem em geral, Bourdeau (1989) atribui ao guia um papel essencial no desenvolvimento do Alpinismo. Ele afirma que este esporte é uma atividade originalmente turística e esportiva e que o guia é o personagem central dos empreendimentos e narrativas dela derivadas.

Outros autores não chegam a ser tão enfáticos, mas vinculam a origem do Alpinismo aos mesmos fatores analisados por Bourdeau. Por exemplo, Schmutz (1994) afirma que em suas origens, os habitantes das regiões de altitude precisavam se deslocar entre as montanhas por uma questão de subsistência e que o transporte de pessoas foi um dos primeiros sinais de atividade turística em criação.

Este mesmo autor indica que a história do Alpinismo certamente começou com De Saussure, um naturalista de Genebra, que em 1760 prometeu um prêmio a quem descobrisse o caminho para o Mont-Blanc. Durante os 25 anos seguintes algumas tentativas foram feitas e o êxito foi alcançado por Jacques Balmat e Dr. Michel G. Paccard em 1786.

Vale ressaltar que este período histórico, entre os séc. XVIII e XIX, foi marcado pela difusão e o progresso de idéias filosóficas que caracterizam o movimento do Iluminismo. Este avanço intelectual marcou a descoberta de novos horizontes nas artes, nas ciências e na política, incentivando inovações e, conseqüentemente expedições à montanha.

Nestas circunstâncias, as atividades profissionais na montanha foram se desenvolvendo de modo espontâneo. Porém, desde 1807 encontram-se relatos sobre a necessidade de estruturação e controle destes profissionais. Em 1820, após de um acidente que matou três guias, a formalização do ofício se tornou indispensável. Em 1821 o conselho da comunidade de Chamonix decide regulamentar a profissão de guia, criando a Compagnie des Guides (companhia de guias), embora oficiosamente.

O argumento para a criação da companhia era a segurança dos guias, suas famílias e seus clientes. E o que motivou a união e andamento de tal iniciativa foi a reserva de postos de trabalho, uma vez que as atividades econômicas de uma cidade montanhosa são restritas e o dinheiro vindo do turismo poderia representar uma importante ou mesmo a maior fonte de renda (Chaubet, 1994). Além disso, as comunidades montanhosas, extremamente fechadas à entrada de pessoas de fora, tinham a tradição de assegurar trabalho aos seus moradores.

Em 1823 a companhia de Chamonix é oficializada. Seu regulamento passa a ter 58 artigos. E a sociedade comercial passa a ser responsável pela formação de seus membros, ainda que com um caráter familiar. Um guia-chefe controla a saída de

todos os outros guias, considera-se a possibilidade de novos percursos; o preço dos percursos é definido por uma faixa de valores e é criada a categoria “aspirante de guia”. Um fato significativo é que se estabelece um rodízio de guias, surgindo um cargo para controle deste procedimento. E conseqüentemente os clientes, como os guias, passaram a não ter o direito de escolher seus acompanhantes.

A Compagnie des Guides funcionou com uma grande organização até o ano de 1846, a partir de então começaram a haver contestações e desavenças tanto de caráter financeiro (contribuições anuais) como organizacional (rodízio de guias). Em 1857 foi fundado o Club Alpin Français (CAF), com o objetivo de organizar não só a ação profissional dos guias como também os praticantes de Alpinismo. Apareceram outras formas de contestação a algumas das cláusulas do regulamento da companhia de guias. Por exemplo, em suas primeiras ações o CAF lutou contra a necessidade da presença de quatro guias por cliente, afinal saindo-se vitorioso em 1859. (Jouty, 1990).

A partir de então o CAF foi ganhando mais representatividade e unidade como consequência de ter fundado sub-sedes por toda a França, ao contrário da Compagnie des Guides que se restringia a cidade de **Chamonix**.

## **Os Primeiros passos da Profissão de Guia**

O Club Alpin Français enquanto entidade profissional promovia encontros discussões e criando regras de conduta entre os praticantes e guias de montanha. Seguiu-se um período relativamente calmo e próspero. Em 1919 surgiu um outro órgão, o Groupe de Haute Montagne (GHM), fundado em Paris. Foi o primeiro grupo dedicado exclusivamente ao Alpinismo e às atividades em alta montanha ou montanhas difíceis. Seus personagens eram também integrantes do CAF.

Esta evolução foi natural, pois o GHM tinha visão e aspirações de evolução técnica do esporte, enquanto o CAF se preocupava mais em enfatizar o aspecto educacional da montanha. Desde 1874 o CAF desenvolvia projetos educacionais, como no exemplo das Caravanas Escolares (Hoibian, 2000). Este projeto levava a juventude das cidades em excursões à montanha para introduzir valores e preceitos montanheseis.

As diferenças de abordagens e objetivos entre estas duas instituições geraram muitos conflitos entre os anos 20 e 30 do século passado. Neste período houve muitas discussões entorno das regras e valores da prática do Alpinismo, até que em 1937 essa tensão se tornou insustentável, levando à ruptura entre os dois grupos (Hoibian, 2000). Estes enfim, seguiram adotando regulamentos individualizados até o fim da IIª Guerra Mundial.

## **O fim da 2ª Guerra Mundial e a regulamentação profissional**

Após a II Guerra Mundial a França viveu um período de ocupação Alemã que durou quatro anos, de 1940 a 1944. Neste período de domínio externo, valores do

Nazismo foram introduzidos no país, como o fortalecimento físico da nação e especialmente da juventude.

O estado francês instituiu um projeto denominado *Éducation Generale Sportiva* (EGS) no qual as atividades corporais passam da margem para o centro da educação. Este projeto tinha o objetivo de fornecer uma educação integral, com a educação física proporcionando uma educação moral e viril dos jovens franceses. As escolas passaram a ter setenta horas de educação física por mês. Para isso um programa de profissionalização rápida foi criado; outra consequência foi a difusão do método Natural de Herbert por todo o país. (Gay-Lescot, 1988)

O governo da época considerava a montanha um ambiente propício para formar a juventude de modo mais sadio. Criou então um projeto de popularização da montanha. Esta iniciativa foi estruturada de maneira eficiente, pois o governo destinou altos valores monetários para sua realização. Com isso o estado começou a equipar as montanhas para facilitar o acesso e permanência; iniciou também uma campanha publicitária intensa para atrair os cidadãos; criou leis que organizassem a prática de atividades na montanha; organizou a formação profissional; e fundou campos escolares de treinamento. (Travers, 2001)

Em suas pretensões, inevitavelmente o estado precisou se unir aos até então detentores do conhecimento da montanha. Para assegurar o controle sobre as atividades realizadas no mundo da montanha o governo criou duas instituições: a *Federation Française de Montagne* (FFM) e a *École Nationale de Ski et Alpinisme* (ENSA). Os dois mais representativos órgãos na época, o CAF e o GHM, até então rompidos por questões ideológicas, se uniram no sentido de criar alguma resistência ao governo e consequentemente assegurar a autonomia de suas instituições.

Esta união não durou muito. Enquanto o CAF lutava para ser uma federação e não um órgão filiado a mesma, o GHM se uniu ao estado e promoveu a estruturação dos modelos de formação, atribuindo ao projeto “*Jeunesse et Montagne*” (JM) os seus valores de desenvolvimento técnico do Alpinismo.

Enquanto o surgimento da FFM gerava conflitos entre o governo e os atores da prática esportiva de montanha, a criação da ENSA foi bem recebida pela comunidade. Responsável pela formação do guia, posteriormente diplomado pelo estado, a ENSA organizava os exames de admissão e de aprovação, os conteúdos da formação e os cursos propriamente ditos. Em síntese, num período curto de quatro anos, toda a estrutura organizacional do universo de atividades relacionadas à montanha na França foi modificada e a intervenção do governo no sentido de promover e controlar tais atividades foi decisiva nesta transformação.

## **O fim da Ocupação e o Alpinismo clássico**

Após a queda do governo de Vichy em 1945 – regime associado ao Nazismo que se impôs em parte da França – a política de promoção do Alpinismo que se instalou no país desde o fim da II<sup>a</sup> Guerra Mundial mudou de direção no sentido de

lhe conferir estatura internacional. Uma vez que os modelos de formação e divulgação do esporte já estavam consolidados, o próximo passo foi a criação dos heróis da montanha.

Então o incentivo de expedições francesas aos cumes himalaianos voltou a ser prioridade no planejamento político da época. Algumas tentativas de diversos países de se chegar a um cume de mais de 8.000m de altitude já haviam sido executadas, nenhuma com sucesso. A França, que ainda tinha uma reserva de dinheiro considerável para o desenvolvimento dos esportes em geral, decidiu formar mais uma expedição.

Porém a nova ordem geopolítica nascida da IIª Guerra Mundial alterava as condições de acesso ao Himalaia. Por isso um trabalho diplomático junto ao Nepal foi iniciado e a autorização necessária de acesso aos montes Dhaulagiri ou Annapurna foi concedida.

A partir de então uma equipe foi formada, equipamentos foram comprados e os detalhes práticos foram providenciados. Em 1951, dois integrantes de uma equipe de nove atingiram o cume do Annapurna. Além da demanda por heróis esportivos, “três outros fatores permitiram a cristalização da façanha esportiva e humana sob a forma de epopéia nacional: o êxito da expedição, evidentemente, o altíssimo preço pago em sofrimento e mutilações (mas sem morte), e a extraordinária cobertura de imprensa”. (Grosjean, 1995)

Ou seja, o Alpinismo se tornou uma febre na França. A estrutura de controle montada pelo governo anterior foi mantida salvo pequenas alterações. E se iniciou uma série de discussões que terminaram por definir o modelo de Alpinismo Clássico. Modelo este que se manteve praticamente incontestado até a década de 70 do século passado.

## O Alpinismo e a Escalada

No início dos anos 70 a Escalada ganhou mais conteúdos lúdicos, assumindo uma feição de jogo com algumas regras básicas. Tal tendência começou na Califórnia (EUA) e modificou os valores da prática deste esporte. A Escalada passou então a encontrar um fim em si mesma. Uma referência de comportamento para praticantes denominada de “código de ética do livre” foi ganhando espaço, e ao longo da década este ideal de prática foi difundido e adotado pelos adeptos dos esportes de montanha.

O referido código de ética substituiu os moralismos determinados historicamente pelo Alpinismo como também a ciência da cramponagem e a estética progressista da parede, pelo movimento puro. Este é aqui subentendido como a arte de progredir sem o auxílio de meios artificiais como o uso de equipamentos. A estética passou a ser definida no movimento. A superação não dependia mais dos cumes e das montanhas, muito pelo contrário, ela passou a ser encontrada em um pequeno bloco de pedra ou em uma estrutura artificial. Daí surgiram valores diferentes e deles competições e novos atores envolvidos somente com a prática Escalada.

Estas mudanças na tradição acabaram por dividir os dois esportes, gerando muitos conflitos de adaptação e renovação. Na França, houve a resistência de muitos guias em aceitar esta nova prática, e como afirma Stolzenberg (1986) o principal motivo foi a ameaça ao mercado cativo de trabalho. Antes a formação dos profissionais de montanha se direcionava à aspiração de ser Guia de Montanha. Com o aparecimento deste “novo” esporte e um novo mercado de trabalho, a experiência de alta montanha deixou de ser imprescindível.

Por isso desde 1969 encontra-se negado o registro de pedidos de monitorado em Escalada [negados], pois a comissão responsável na ENSA não julgava necessária a criação de um diploma específico em Escalada. O mesmo pedido se repete outras vezes e por fim em 1984 é acatado. Durante cerca de um ano discutiu-se a delimitação do mercado de atuação dos profissionais, os conteúdos e as suas formas de aplicação. (Gallot, 1994)

Finalmente em 1985 o monitorado de Escalada é integrado ao brevet d'état por um período experimental de três anos. Neste estágio produziu-se um estudo do desenvolvimento da Escalada bem como um estudo sociológico de seus monitores. Ao final do período experimental a análise e avaliação dos resultados definiriam a permanência ou não do monitorado. Em 1988 foi incorporado o diploma de 1º grau opção escalada, a qual titulava os monitores.

## **As Perspectivas Atuais**

Na história da profissionalização da Escalada na França pode-se observar dois pontos que se sobressaem. Primeiro que a intervenção do governo foi fundamental para a organização e desenvolvimento do esporte no país. E segundo que o guia desempenhou o papel central durante esse processo, no sentido de criar e estabelecer as regras que nortearam toda a formação dos modelos de formação profissional.

Depois da IIª Guerra Mundial o estado auxiliou a organizar as diferentes instituições envolvidas com o Alpinismo, que na época divergiam suas ideologias. Ele financiou e promoveu o programa de popularização da montanha. E mesmo depois do período de domínio externo alemão o governo continuou criando leis que permitiram a continuação do desenvolvimento dos esportes de montanha.

Hoje tais esportes não são mais acessíveis somente à elite da sociedade. Pode-se afirmar que as iniciativas de popularização produziram frutos, garantindo o acesso e expansão da Escalada. Formar os profissionais e regulamentar a profissão foi o primeiro passo. Pois com o aumento do número de praticantes outros setores econômicos relacionados à este esporte se expandiram. Hoje se encontram diferentes fábricas de equipamentos e acessórios para a prática do esporte. E ainda a Escalada na França é utilizada como uma alternativa mais econômica às escolas de ensino primário e secundário.

Consequentemente hoje existem muitos profissionais envolvidos com este esporte na França. E não se trata de um mercado de trabalho assegurado somente aos Guias ou aos monitores. Isto se deve principalmente a organização institucional na

França. Pois a existência de dois ministérios – um de juventude e esporte e outro da educação – possibilita a abertura de espaço para a atuação de outros profissionais, tais como professores de Educação Física e técnicos de animação infantil. Pode-se então considerar esta estrutura como positiva para o esporte porque não só flexibilizou o seu desenvolvimento, como também tornou-se parte intrínseca de sua expansão.

## **A Escalada no Brasil**

No Brasil ainda prevalece o argumento de que a Escalada é uma atividade dispendiosa quando se propõe alguma forma de tornar popular esta prática. Estaria na popularização uma forma de redução dos custos de tal atividade? Conseguir-se-ia chegar à tal popularização antes de se reduzir os custos? Precisaríamos de uma intervenção do governo para tornar viável um projeto deste porte no Brasil? Estas são algumas questões a serem pensadas e levantadas em futuros estudos.

Mas nas circunstâncias brasileiras pode-se também constatar algumas outras similaridades como o grande número de entidades em desacordo tentando definir as “regras” a serem seguidas. E significativamente, assim como o CAF, há uma instituição no Brasil – a Federação de Esportes de Montanha do Estado do Rio de Janeiro (FEMERJ) – que não se restringe somente ao esporte Escalada. A FEMERJ tem intenções mais abrangentes inferindo tanto em outros esportes da natureza como na manutenção e preservação das montanhas do estado.

Hoje, nota-se o desenvolvimento de todas as práticas físicas em diferentes países do mundo. Este processo vem fundamentado no discurso que vincula atividade física, saúde e lazer. Com a Escalada não acontece diferentemente. E segundo o último censo de escaladores realizado no Brasil, divulgado no ano de 1999, o crescimento do número de praticantes foi de quase 800% nos últimos cinco anos e meio contados.

Este fato evidencia a eminência de um processo de regulamentação da profissão de guias de Escalada no Brasil, o que já pode ser encontrado em fase inicial no seio das instituições vinculadas ao esporte. Embora as circunstâncias históricas sejam intransferíveis, este processo é similar ao encontrado na França quando os Guias demonstravam sinais de organização ainda antes de uma intervenção efetiva do estado. Em meio a diferenças, tais similaridades nos levam à premissa que um estudo comparativo entre os dois países em questão pode auxiliar a compreender e analisar as circunstâncias brasileiras no mesmo tema antecipando caminhos e propostas.

---

## Referências Bibliográficas

- Bourdeau, Philippe (1989). 1789-1989: 200 ans d'alpinisme professionnel. In: La montagne & Alpinisme, FRA, 2<sup>ème</sup> trimestre, n° 2. pp. 46-51.
- Chaubet, Daniel (1994). Histoire de la compagnie de guides de Chamonix. Le Marches: La Fontaine de Siloé.
- Corneloup, Jean (1993). *Escalades et société: contribution à l'analyse du système, du communicationnel et du social*. Paris: Thèse de docteur.
- Gallot, Françoise (1994). Le monitorat d'escalade. Mémoire Maîtrise STAPS.
- Gardien, Claude (2001). Les guides de haute montagne. Seyssinet: Libris.
- Gay-Lescot, J-L. (1998). Le mouvement sportif et l'éducation physique scolaire en régime autoritaire: l'état français de Vichy (1940-1944). In: Sport histoire: revue internationale des sports et des jeux. n° 2 pp.23-54.
- Grosjean, François (1995). Les années de mutation 1975/1995. In : Ski & Alpinisme, FRA, mars, pp.45-46.
- Hoibian, Olivier (2000). Les alpinistes en France 1870-1950: une histoire culturelle. Paris: L'harmattan.
- Jouty, Sylvain (1990). Quand les guides écrivaient l'histoire. In: revue Alpirando, FRA, octobre, n° 136, pp. 36-41.
- Schmutz, Emmanuel (1994). Histoire de l'alpinisme. Chamonix: éd. ENSA.
- Stolzenberg, Daniel (1986). Le séminaire international des formateurs de guides de haute-montagne. In: Ski & Alpinisme, FRA, pp. 24-29.
- Travers, Alice (2001). Politique et représentations de la montagne sous Vichy: la montagne éducatrice (1940-1944). Paris: L'Harmattan.

---

\* Mestranda em Educação Física na UGF - RJ; Grupo de Pesquisas em Estudos Olímpicos  
\*\*Conselheiro do CONFEF, Professor da Universidade Gama Filho – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Física (Rio de Janeiro) e membro do Conselho de Pesquisas do Centro de Estudos Olímpicos (Lausanne) e da Agência Mundial Anti-dopagem (Montreal).



# Identificando Valores para o Estudo da Moral no Esporte

Prof. Ms. Fernando Portela\*

## Introdução

Uma dificuldade comum em se construir conhecimentos a respeito do que seja 'Fair Play'<sup>1</sup> repousa sobre a pouca quantidade de investigações e estudos que se fundamentam em conceitos filosóficos. Por isso, constata-se freqüentemente que trabalhos desenvolvidos no campo do 'Fair Play' (moral e ética no esporte) recorrem a critérios instituídos pela tradição esportiva, deixando de lado definições que a filosofia moral elaborou durante a história.

De acordo com essa compreensão, esse texto pretende organizar parâmetros fundados em conceitos filosóficos seminais, que possibilitem a construção de um pressuposto teórico pautado em valores sociais, capaz de nortear estudos na área da moral esportiva.

É nesse sentido que estudos que tenham como objetivo resgatar conceitos filosóficos que visem à elaboração de um construto, e que possibilitem o entendimento do 'Fair Play' como regra não-verbal de relações interpessoais, como sugerido por Gebauer (1990) em trabalho similar a esse, torna-se pertinente.

## O Paradoxo do Pensar e do Agir

O estudo da moral permite abordagens multifacetadas no seu campo de atuação, em que se busca na maioria das vezes um repertório de comportamentos estandardizados, os quais tornem possível determinar paradigmas a serem seguidos. Contudo, apesar de elaboradas tais condições, uma indagação surge: por que agimos de forma diferente àquela que nos é proposta por pensamentos? Esta explicação talvez possa ser concedida na justa medida da distinção entre moral e ética, mesmo que de forma incipiente, com clareza e objetividade.

Moral e ética na maioria das situações são tratadas como sinônimos, porém há de se assinalar suas sutis diferenças. A primeira participa da esfera dos costumes, enquanto a segunda define-se na área dos pensamentos sob a forma de princípios.

Freqüentemente encontramos aqueles os quais utilizam a palavra conduta para caracterizar os costumes, entretanto devemos deixar claro que esta caracterização só deveria ser usada quando estivesse em consonância com os princípios morais.

Consideremos um exemplo corriqueiro para melhor entendimento. Imaginemos um jogador de uma equipe de qualquer esporte que em seu discurso declara: “é contra meus princípios ofender verbalmente o adversário a fim de desequilibrá-lo emocionalmente; porém sempre o faço, pois preciso vencer para me manter na equipe”. Aqui temos duas situações distintas: a) O jogador possui um costume contrário ao seu princípio; b) Só possui tal costume por motivo de força maior. Examinemos, então, a primeira hipótese da qual haverá conseqüências para a segunda.

No sentido do exemplo anterior, sempre que os hábitos forem antagônicos aos princípios morais pré-estabelecidos, tornamo-nos imorais. Outrossim, para um ato nos tornar imorais, é necessário que este seja deliberado, pois caso isto não ocorra não somos responsáveis com relação ao sucedido. Para melhor ilustrar pode-se citar um tenista que involuntariamente devolve a bola no rosto do oponente durante um voleio (smash).

Em contrapartida, os limites da ética abrangem somente o campo da representação mental de uma coisa concreta ou abstrata. Sendo assim, pela sua subjetividade sugere-se uma multiplicidade de significados maior do que a do fato moral. Por essa perspectiva poderíamos pressupor indivíduos da mesma comunidade convivendo moralmente em suas relações interpessoais, porém possuindo figurações diferentes do valor de suas ações. Vejamos como demonstraríamos estas proposições.

Se os princípios éticos de um certo grupo de desportistas profissionais de futebol possui como postulado; a) Devemos sempre nos preocupar com a integridade física do nosso oponente; b) Devemos evitar que o oponente marque um gol a qualquer custo. Estes profissionais certamente compreenderão valores distintos para cada norma, determinando o mais adequado para cada atleta no momento propício. Porém, esta proposição implicaria necessariamente numa flexibilização do código vigente e numa possível confusão, pois a obediência ao primeiro princípio pode acarretar a quebra do segundo e vice-versa. Este obstáculo foi superado por Kant no memento

em que este pensador dissociou a metafísica dos costumes (ética), da física dos costumes (conduta). A primeira ocupando-se apenas com os princípios a priori, os quais poderiam chamar-se razão pura e a segunda determinada por motivos empíricos.

Passemos os postulados até aqui destacados pelo crivo da reflexão. Em primeira análise, qualquer pessoa poderia seguramente afirmar que tanto um quanto outro pode ser levado a cabo, e desta forma esbarraríamos num sofisma. Todavia, assim como Aristóteles sugeriu que nenhum ser humano quer o sofrimento para si, Kant empenhou sua palavra no reconhecimento do seu semelhante em si próprio.

Perguntaríamos qual o sofrimento mais duro, sofrer um gol ou estar sujeito às agressões físicas do adversário? É óbvio que também podemos relativizar quanto ao placar ou a intensidade da agressão, entretanto uma vez que tratar todos os casos seria impossível, ou pelo menos muito difícil, aplicaremos o extremo como referência. Desta forma, indagaríamos ao jogador: “você prefere perder um jogo por um placar elevado, ou ficar afastado da sua atividade por tempo indeterminado decorrente de uma agressão física?”.

Certamente a maioria, senão a totalidade, dos interlocutores responderia preferir a primeira situação. Isto se dá devido ao fato de estarmos lidando com um imperativo hipotético no segundo postulado, ou seja: sua obediência põe como condição à obtenção de algum propósito, enquanto o primeiro postulado opera sob a forma de um imperativo categórico. “Não se refere à matéria da ação e ao que desta possa resultar, mas à forma e ao princípio donde ela resulta, consistindo o essencialmente bom da ação no ânimo que se nutre por ela, seja qual for o êxito” (KANT, 1937:79).<sup>2</sup>

Há também que se destacar quando nem sempre todos os princípios éticos dos componentes de um grupo estão em harmonia, isto é, há aqueles que criam todos ou alguns de seus princípios, nos quais o criador é o único seguidor. Estes são denominados solipsistas e podem afetar ou não a ordem moral da comunidade. Assim, se estes agem de maneira contrária aos seus princípios e em conformidade com os paradigmas sociais, tornam-se imorais consigo mesmos e morais com relação à comunidade, conseqüentemente não a afetando. Por outro lado, se atuassem de acordo com seus princípios intrínsecos, tornar-se-iam morais consigo próprios e imorais perante o grupo social.

Com efeito, antiética é uma denominação que está pautada sobre a não aceitação das normas previstas pela sociedade e pela atitude tomada a partir desta. Neste contexto, vale lembrar que não existe pessoa sem ética, e sim detentoras de uma ética contingencial contrária, original e racionalizada. Em suma, poderíamos dizer que todas as pessoas encerram em sua natureza ontológica, códigos éticos e códigos de conduta, que podem convergir ou divergir dadas às condições e circunstâncias.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados preocupa-nos mais uma indagação: o que fazer diante dos solipsistas que afetam a harmonia social? Em princípio, poderíamos responder: devemos aplicar-lhes sanções.

A sanção, ou indicação de pena contra os transgressores, é utilizada sempre que se rompe uma norma estabelecida num código moral ou legal. Deparamo-nos agora também com o código legal. Este é um conjunto de leis e regulamentos promulgados por uma instituição, estado, federação, confederação, a fim de regular as relações e estabelecer direitos e deveres. O descumprimento destas resulta em um delito, que conduz a uma punição prescrita.

Tomando os outros dois códigos explanados como referência, interessa-nos o código de condutas, pois os fatos podem ser julgados como observados. Assim como as leis, as normas de comportamento, que são desrespeitadas, também são punidas com sanções. Contudo, estas não podem ser chamadas de delitos, pois não percebem castigos prescritivos. Suas conseqüências destinam-se às relações interpessoais provocando exclusão do transgressor do grupo ou revide por parte do ofendido. Tais determinações estão no âmbito da linguagem não verbal, uma caracterização que tem avançado em importância nos recentes estudos da moral.

Ao tomar por prioridade a linguagem não-verbal, é importante frisar que a ação humana possui relevante significado para o entendimento e a compreensão mútuas nas relações de convivência.

Para ilustrar a importância desta forma de linguagem retomamos o acontecido nos Jogos Olímpicos de Seul, 1988. Em uma prova de fundo no atletismo corriam dois atletas marroquinos; um deles sacrificou sua participação nos Jogos atuando como ‘coelho’<sup>3</sup> premeditadamente. A sua atitude determinou uma mudança na estratégia de todos os outros competidores, com exceção de seu compatriota, que se cansaram demasiadamente no início da prova. Este gesto proporcionou a vitória ao outro marroquino. Porém, o público entendendo o que havia acontecido, pois seu comportamento comunicou a intenção, compreendeu que aquela situação estava em desacordo com a moral estabelecida pelo grupo ‘atletas olímpicos’ e pelo ideal olímpico. Conseqüentemente, durante a cerimônia de entrega de medalhas apupou-se acintosamente o vencedor (sanção), e se ovacionou veementemente o segundo colocado (princípio ético da justiça).

Neste contexto, toda ação tem sentido transformador não apenas da maneira como refletimos, mas também como vamos agir com relação ao próximo. “O ser humano é, portanto, um ser simbólico. Por intermédio do símbolo, o ser humano transcende a simples esfera física e biológica, tomando o mundo como objeto de compreensão” (MONTENEGRO, 1994:6).

## **Esporte um Campo de Riquezas para o Estudo da Moral**

O esporte emergiu na sociedade moderna como uma instituição com comportamentos padronizados que disseminam e transmitem valores sociais. Por valores consideramos aqueles ideais pelos quais vale a pena se esforçar para realizar.

Dentre as dimensões do fenômeno esportivo encontramos uma das manifestações de maior engajamento popular da era moderna – Os Jogos Olímpicos. Esses

representam o ápice de alguns dos esportes competitivos e como tal pode influenciar positiva ou negativamente seus apreciadores. Esta ambivalência, entretanto, pode ser desequilibrada para o lado positivo por meio de uma estratégia codificada denominada Ideal Olímpico ou Olimpismo.

O Olimpismo é um conjunto de valores universais, que servem como linha diretriz para a formação dos princípios e comportamentos dos atletas. Nestes termos, a moral do esporte, conhecida como 'Fair Play' e incorporada pelo Olimpismo, também possui alguns valores que norteiam a construção do seu código, dentre os quais a racionalidade, igualdade, liberdade ou entendimento mútuo e a justiça (PORTELA, 1999:35).

Baseado no pressuposto de que é indispensável o exercício incessante da razão a fim de buscar uma condição de equilíbrio e harmonia a serem usufruídas por todos de um determinado grupo e fundado na filosofia de Kant, na qual as teorias derivam exclusivamente de princípios a priori, sugere-se que o Olimpismo por meio do 'Fair Play' busca na razão prática a fundamentação de seus ideais de moral no esporte. Assume-se aqui tal postura em que pese ser uma das maiores e mais constantes críticas ao Movimento Olímpico a de se apontar incoerências entre a sua ideologia e suas práticas.

Por isso reconhece-se que a tarefa de transformar princípios puros em realidade é árdua, como em Kant: "porque o homem, afetado por tantas inclinações, ainda que capaz de conceber a idéia de uma razão pura prática, não pode facilmente torna-la eficaz *in concreto* no decurso de sua vida" (1937:25). Mesmo assim, o criador do Olimpismo, Barão de Coubertin, propôs que o esporte poderia ser o agente catalizador a restabelecer o equilíbrio entre mente e corpo (In: TAVARES, 1998:7).

Outrossim, assumindo que o Olimpismo preocupa-se em minimizar as diferenças entre as desigualdades, identifica-se o intuito de buscar por vias legais a equiparação dos diversos setores ligados ao esporte, transformando as relações de convivência entre eles mais saudáveis e harmoniosas. Há exemplos como a recomendação do Comitê Olímpico Internacional aos órgãos de direção das instituições esportivas, que para os atletas fossem dados papéis ampliados na tomada de decisões que viessem a afetar a classe. Outro seria a criação pelo COI de organismos de ajuda logística e financeira àqueles que deles necessitassem, o caso da Solidariedade Olímpica.

Nesse mesmo contexto, tornar possível a compreensão de algumas das necessidades humanas por meio de um aforismo que possa ser universalizado parece ser o objetivo do ideal Olímpico. A feição de como Kant sugere ao identificar a vontade sensível, aquela dimensionada pelo querer psicológico afetado pelos desejos, e a vontade inteligível, aquela voltada para as determinações da razão (KANT, 1937:143-144), podemos supor que afluir para uma vontade sensível universal é praticamente impossível, pois desejos e apetites variam de pessoa para pessoa, enquanto convergir para uma vontade inteligível tornar-se-ia algo realizável. Em suma, a liberdade de agir em prol de um entendimento mútuo supõe-se estar submetida a razão, que lhe é imperiosa.

Igualmente, segundo Pegoraro (1997:97), a justiça é definida como “a primeira virtude das instituições públicas do Estado, do direito, da economia e das relações interpessoais, a justiça funda soberanamente rege esplendidamente todo o arco da ética pessoal e da convivência pública”. Fundamentado nesta definição, pode-se confirmar o pressuposto seguinte: o Olimpismo tenta tratar o indivíduo como ser que se realiza com os semelhantes e com a natureza (DaCosta, 1997:41-56).

Então, em tese, a utilização do esporte para o estudo das demandas éticas e morais revela-se como apropriado, pois este assim como qualquer outra manifestação social estável abrangente compartilha valores universais, os quais estão presentes no dia-a-dia de todas as pessoas.

### **Construto a contento**

A consecução de parâmetros iniciais para o entendimento do ‘Fair Play’ orientamos a um campo de possibilidades diversificadas, convidando-nos a descobrir um pouco mais as particularidades que envolvem o ser humano, e as razões que o levam a uma determinada escolha.

Assumir a posição na qual o indivíduo necessita de um esforço racional vigoroso para se tornar um ser moral, que utiliza sua liberdade para cercear sua vontade sensível em uma busca frenética por igualdade no intuito do recrudescimento da justiça, pode indicar o caminho a se seguir em pesquisas de vanguarda, sejam elas executadas no campo da filosofia, natural ou social, sejam na área da psicologia, ou em outra ciência qualquer.

Contudo, como alertou Gerthardt (In: Gebauer 1990:468), “no esporte, somente a ação prática é o que realmente conta”. O que nos impulsiona ao estudo de questões morais amparadas por situações empíricas, tendo em consideração os processos multifacetados da aquisição de valores sociais.

---

### **Referências Bibliográficas**

- ARISTÓTELES. (1992). *Ética a Nicômaco*. Brasília. UnB
- DACOSTA, L.P. (1998). *Environment and sport – an international overview*. University of Porto – International Olympic Committee, Porto – Lausanne.
- GEBAUER, G. (1990). *Citius, Altius, Fortius and the problem of sport ethics: a philosopher’s viewpoint*. Sport... the third millennium. Quebec city. Canada. *Proceedings of the International Symposium*.
- KANT, E. (1937). *Fundamentos da metaphysica dos costumes*. São Paulo: edições e publicações Brasil.

MONTENEGRO, E.L.L. (1994). Educação física e o desenvolvimento moral do indivíduo numa perspectiva kolberguiana. (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.

PEGORARO, O.A. (1997). Ética é justiça. Petrópolis: vozes.

PORTELA, F. (1999). Fair Play, que Fair Play?! Doutrina, ou exercício da moral? (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.

TAVARES, O. (1998). Mens fervida in corpore lacertoso? As atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo. (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.

---

\* Grupo de Pesquisas em Estudos Olímpicos - UGF

<sup>1</sup> O termo Fair Play por ser amplamente utilizado nos meios esportivos e afins, aqui é utilizado como referência à moral esportiva.

<sup>2</sup> O imperativo categórico de Kant é considerado por ele como lei da moralidade e o fato das pessoas comuns estarem a todo o momento determinando um valor similar ao imperativo hipotético se é devido pela impossibilidade, dificuldade de popularização deste conceito.

<sup>3</sup> Por vezes a organização de uma prova contrata atletas para acentuar o ritmo da competição em prol de um melhor marca nos tempos dos atletas inscritos. Esses 'atletas-coelho' agem de forma a correr no limite máximo no início da prova, provocando um melhor aproveitamento dos demais competidores. Contudo, essa estratégia é conhecida e partilhada por todos os competidores, que pré-estabelecem os seus ritmos em função do corredor contratado. Nos Jogos Olímpicos a utilização desse estratagem não é legítima e, portanto era desconhecido por todos (atletas, expectadores, etc...). Os demais atletas correram em função de acompanhar um outro competidor como eles. Para surpresa dos competidores, os atletas marroquinos elaboraram esta estratégia a fim de que um deles fosse bem sucedido em detrimento do resultado do outro. Essa caracterização de vitória a qualquer custo causou perplexidade à audiência, provocando uma reação.



# Esporte, Ética e Intervenção no Campo da Educação Física

Prof<sup>a</sup>. Ms Marta Corrêa Gomes\*

Prof. Ms Marcio Turini Constantino\*

## Introdução

Torna-se bastante claro para os professores de Educação Física em suas diversas áreas de atuação frente aos esportes, que a intervenção pedagógica intencional para o desenvolvimento da moral, seja por discurso ou pela administração de atividades, não garante o comportamento moral dos seus alunos. Da mesma forma, podemos afirmar que o comportamento moral perante o esporte não significaria uma transferência imediata e definitiva para a mesma postura diante de decisões e dilemas em outras instâncias da vida social. Muitas são as variáveis que definem as disposições para atitudes morais.

Também devemos refletir se diante da pluralidade de valores presentes numa sociedade diversificada como a brasileira, inviabilizaria uma Educação Física preocupada com o desenvolvimento moral, já que valores e interesses distintos provocam sempre conflitos. Aliás, baseado nesta reflexão relativizadora, tem-se abandonado a preocupação com a formação moral, confundindo educação em valores morais com educação de valores com conteúdos morais específicos. Não é raro vermos professores e pesquisadores serem acusados (muitas vezes equivocadamente) de moralistas quando propõem reflexões éticas relacionadas ao esporte.

Por outro lado, embora a formação para o desenvolvimento da moral não signifique o inculcamento de determinados princípios, valores e deveres específicos, como seria (con) viver numa sociedade sem um mínimo consenso de regras e valores que tornassem viável a convivência entre os indivíduos, famílias e grupos sociais?

O próprio fato de estabelecermos o ideal de sociedade democrática já garante, *a priori*, um conteúdo moral pré-determinado que deverá ser transmitido através da família e das outras instâncias educativas formais e informais. Logo, a educação tem o papel de socialização da cultura, dos conhecimentos acumulados e dos valores, mas tem também o papel irrefutável de produzir capacidades críticas de reflexão e transformação desses próprios valores, como exercício da ética. Em primeira instância questionaríamos, por exemplo, se nossas leis garantem nossa constituição; se o comportamento dos indivíduos em suas vidas cotidianas está em conformidade mínima com uma sociedade de princípios democráticos; se tal sociedade tem garantido os direitos fundamentais de inclusão social e de cidadania; por que nossas leis são tão desprezadas?

Verificamos, dessa forma, a extrema importância de levantarmos a questão da ética no esporte, como elemento institucional significativo na nossa sociedade, num momento em que cada vez mais fatos antiéticos têm acontecido em todas as esferas sociais e nos deixados perplexos. A ética foi trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal, justamente por ter sido apontada como questão de urgência para o país. Entretanto, a literatura brasileira sobre este tema é ainda escassa, o que nos direciona ao esforço da pesquisa, produção e sistematização de uma filosofia da educação física e dos esportes que possa contribuir como uma referência para a formação e a intervenção profissional.

Nosso objetivo neste texto é proporcionar subsídios de base filosófica que possam contribuir nas discussões e reflexões ético-educacionais voltadas para a intervenção profissional em educação física, tendo como referência o esporte. Para isso, buscamos os referenciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs (1998) – sobre os conceitos de ética e moral como temas transversais e sua relação com o esporte, como conteúdo significativo da cultura corporal. Encontramos apoio filosófico em Jim Parry, importante filósofo do esporte contemporâneo, que propõe uma reflexão crítica sobre o Olimpismo e o Fair Play – valores morais tradicionais do esporte, para que se estabeleça uma relação razoável entre princípios, valores e realizações práticas. Nossa questão central é de demonstrar que a educação para o desenvolvimento moral deve passar antes de tudo pela reflexão ética, e não pela aplicação pura de conteúdos morais.

## Esporte e Ética

A história da Educação Física brasileira nos apontou uma preocupação de intervenção mais voltada para elementos da formação corporal e técnicas esportivas. Nota-se uma reformulação na área, principalmente a partir dos anos oitenta, em que intelectuais brasileiros (Marinho, 1985; Taffarel, 1985; Freire, 1989, por exemplo)

apresentaram novos pontos de vista filosóficos, conceitos e metodologias para uma prática voltada para o desenvolvimento do homem como um todo.

Contudo, o esporte, por seu caráter competitivo essencial, foi execrado e excluído como conteúdo significativo da Educação Física escolar, também em meados de oitenta e início da década de noventa, nos discursos intelectuais de parte significativa da Educação Física. As justificativas se dariam com base tanto na visão preferencial construtivista e lúdica do jogo, quanto na perspectiva progressista de educação. Esta, por conseguinte, visava o caráter de construção do ideal coletivo, contra qualquer conteúdo que pudesse vir a desenvolver o individualismo, a hierarquização, o sentimento de empreendimento e auto-superação relacionados ao sucesso, entre outros valores atribuídos em consonância com valores subsidiários do capitalismo.

Por outro lado, a prática esportiva faz parte da vida cotidiana da grande maioria dos profissionais de Educação Física. Assim, para alguns, como conviver com o discurso contra o “esporte na escola” (competitivo, normativo e técnico), se o desejo (de ambos – professores e alunos) era também de vivenciá-lo com todas as suas potencialidades? O “esporte da escola” exclusivamente, com suas adaptações em formas de mini-jogos e jogos com caráter mais cooperativo (intencionando a construção do valor da troca, da coletividade, da cidadania), também não contemplou as expectativas de um grupo que gostaria de competir, sim - por que não? – em torneios interescolares, interestaduais, ou nacionais, sob as regras institucionalizadas e utilizando técnicas, fundamentos específicos e táticos que fazem parte da sua constituição. Aliás, a melhor utilização, o que implica dizermos também, performance. Será que não poderíamos ter a consciência do papel educativo do “esporte da escola”, sem excluir os conhecimentos do esporte praticado fora da escola? Por que este esporte não poderia também ser uma chave importante para questionamentos de ordem ética ou da própria ordem social estabelecida?

Em final da década de noventa, uma nova reflexão sobre o esporte veio à tona traduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desta vez um pouco mais amadurecida, já que o esporte também fazia parte da Cultura Corporal e por isso, não deveria ficar à margem das discussões e práticas (obviamente) significativas dos discentes. A perspectiva nos PCNs é de justamente apresentar os esportes como campo de experiências sociais e emocionais onde são confrontados valores, sensações e racionalidade, juntamente com os critérios de justiça e seus dilemas, presentes em qualquer sociedade. O esporte, assim, é visto como campo de exercício da ética, na relação: ação, reflexão e ação transformada. Jamais reduzido a instrumento de absorção passiva de qualquer ideologia, o que seria educação para **uma moral** e não **desenvolvimento moral**.

Este campo de lutas explicitamente físicas ou simbólicas, coloca seus praticantes em contato direto não somente com suas próprias possibilidades de ação e de reação, mas com as dos outros, que não são necessariamente racionais ou necessariamente irracionais. Este é um ponto fundamental para refletirmos conjuntamente com aqueles que acusam de moralistas os que procuram ver no esporte um conteúdo da cultura corporal passível de reflexão sobre a ética e possível de contribuir para

o desenvolvimento moral de crianças e jovens (falaremos adiante um pouco mais sobre o conteúdo moral específico e a predisposição para um comportamento moral).

Por que a competição simplesmente, por si só, é imoral ou educadora para certos sistemas sociais e políticos, produzindo um certo tipo de indivíduo calculista? Ao defender tal posicionamento e tomá-lo como princípio, vislumbra-se uma Antropologia Filosófica calcada no ideal de indivíduo que apenas compartilha, coopera e não se sobrepuja ao outro. Entretanto, se adotarmos tal perspectiva temos que estendê-la coerentemente (sob o ponto de vista racional) para todos os campos de atuação da nossa vida, inclusive o profissional e o acadêmico. Prestamos concursos públicos e ao “vencermos” (por termos sido considerados melhores do que outros naquele momento) não ocupamos certos cargos? Ao produzirmos idéias e pesquisas, o que buscamos, senão, as suas legitimações e domínios em certos campos? Tais domínios não significariam poder, nos termos de Bourdieu, poder sobre o outro? E podemos garantir que todo este ciclo de disputas é produzido sob condições sócio-econômicas bastante desiguais e por subjetividades bastante diferentes. Nem por isso ouvimos falar em críticas a competição acadêmica, ou sobre as desigualdades de oportunidades nestas disputas, o que garantiria capitais culturais bem distintos.

Acreditamos que a educação física brasileira deva privilegiar cada vez mais o seu potencial de educação global do homem e entendemos a ética como fator fundamental na formação humana e desenvolvimento das relações sociais. Como a vivência dos esportes em todas as suas manifestações (inclusive a de alto rendimento) e sua reflexão crítica, podem trazer à tona oportunidades educacionais de desenvolvimento da moral? Não seria através da crítica provocada à moral, através da confrontação com situações- problemas que são vividas no próprio cotidiano de sua prática ?

Para tentarmos responder a esta questão recorreremos, primeiramente, aos referenciais dos PCNs para elucidarmos os conceitos e relações entre Ética e Moral.

## **A Ética, a Moral e o papel da Educação Física segundo os PCNs**

A **moral** é traduzida nos PCNs como “conjunto de princípios, crenças e regras que norteiam o comportamento humano dos indivíduos nas diversas sociedades” (p.49), definindo-se como o campo onde se dominam os valores relacionados ao bem e ao mal “como aquilo que deve ser buscado ou de que se deve afastar” (p.50). Logo, a moral se enquadra na esfera do “dever fazer”, traduzido pelas **prescrições** criadas pelas próprias sociedades. Logo, **o conteúdo** dessas prescrições ganha sentido apenas no contexto social específico no qual foi produzido.

### **Algumas questões importantes para serem destacadas sobre a moral (p.50):**

- No campo (social) de produção dessas prescrições existem conflitos que emergem como frutos de diferentes interesses e luta pelo poder de definir o conjunto de princípios.

- As normas, leis, regras são prescritas e também contestadas, criando-se novos valores, no espaço organizado de vida e relação entre os indivíduos - *A polis*.
- A moral tem o seu caráter histórico, mudando conforme o tempo e as disposições sociais referentes a cada questão.
- Cada indivíduo faz escolhas morais, posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele, isoladamente, mas no contexto das relações com outros seres humanos.
- É dentro do contexto social, dos grupos que se faz parte, que os indivíduos desenvolvem suas potencialidade, inclusive sua moralidade.
- A responsabilidade é o núcleo da ação moral, que se constitui por elementos que se cruzam como: liberdade (possibilidades de fazer escolhas), consciência e vontade. Existem razões para obedecer ou não aos valores morais, mas a responsabilidade implica o conhecimento dessas razões.

Encontramos nos PCNs também uma definição clara e objetiva sobre a **Ética**:

“A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade” (p.52). Isto significaria dizer que existe a necessidade de problematizar freqüentemente os fundamentos da moral, já que esta proporciona respostas muitas vezes limitadas frente a questões mais complexas que geram conflitos. Questões importantes sobre a Ética (p.52):

- Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, busca esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações. Sua intenção é problematizar os fundamentos.
- A ética serve para verificar a coerência entre práticas e princípios, e questionar, reformular ou fundamentar os valores e normas componentes de uma moral.
- Entre a moral e a ética há um constante movimento, que vai da ação para a reflexão, sobre seu sentido e seus fundamentos, e da reflexão retorna ação, revigorada e transformada.

A partir desta conceituação, os PCNs apresentam o esporte como conteúdo da cultura corporal, sem restringi-lo ao ensinamento de seus fundamentos e técnicas. A reflexão sobre a ética (como tema transversal), é situada como um dos conteúdos conceituais necessários para a formação de uma cidadania crítica. Ademais, os conteúdos atitudinais são apontados como “objetos de ensino e aprendizagem” que devem se manifestar nas vivências concretas dos alunos, possibilitando a “construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro” (p.45).

O papel da Educação Física, neste contexto é, primeiramente, reconhecer-se como campo concreto de vivências e sensações emocionais, como alegria, tristeza, vergonha, cansaço, excitação, irritação, etc., que desafiam a todo instante a nossa

racionalidade. Este, aliás, é um ponto ousadamente abordado pelos PCNs que reconhecem as atividades da cultura corporal como palco de vivências e interações muitas vezes distintas das que temos na vida cotidiana, ao definir-se como um contexto bem limitado de regras, gestos e relações. Tal aspecto faz sobressaltar a sua riqueza, considerando a possibilidade de vivenciar, sob condições afetivas intensas, o próprio caráter ético - uma experiência que deverá ser sucedida com a tomada de consciência e reflexão sobre os valores explicitados que são aprendidos e exercidos em todos os contextos de interação social.

O segundo aspecto é a reiteração da Educação Física como campo de intervenção educacional, no qual os conteúdos baseados em princípios éticos que venham contemplar a convivência numa sociedade democrática, como **respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo**, devem ser encarados como balizadores para as ações e reflexões morais. Devemos, contudo, lembrar, que é a constante problematização que nos faz buscar coerência e autenticidade nos valores morais para a melhor qualidade das nossas próprias relações, considerando que os valores morais são valores sociais. Assim, para o desenvolvimento moral, pressupõe-se autonomia e responsabilidade..

O esporte, como prática significativa da nossa cultura, é um conteúdo que possibilita esse exercício de confronto e problematização, principalmente porque suas manifestações (educacional, de lazer e alto rendimento) se interconectam a todo tempo, trazendo e levando influências e demandas com suas interpenetrações, especialmente estabelecidas pelos meios de comunicação de massa.

Dessa forma, torna-se inevitável que comecemos o nosso exercício de reflexão acerca da ética no esporte a partir de uma problematização dos próprios princípios morais que lhe foram atribuídos em sua gênese . Podemos afirmar, *a priori*, que estes princípios são possuidores de conteúdos morais específicos. Considerando este pressuposto, nos deparamos com a primeira reflexão ética: até que ponto tais princípios contemplam nossos anseios para a prática esportiva? São princípios compatíveis com o esporte contemporâneo? A sua racionalidade se estende (como alguns educadores objetivam) a todas as práticas esportivas e a outros contextos de interações sociais? Existe coerência entre eles e as ações dos indivíduos?

## **Olimpismo e Fair Play: a gênese moral do esporte como primeira reflexão Ética**

Embora hoje em dia a produção acadêmica no Brasil acerca do Olimpismo esteja bem mais representativa, é *mister* que façamos neste texto esclarecimentos gerais sobre estes termos, a começar pelo Olimpismo.

Olimpismo não é sinônimo de Jogos Olímpicos, nem tão pouco de Olimpíada, e não está, unilateralmente, relacionado aos esportes Olímpicos de alto rendimento. O Olimpismo moderno é uma filosofia que faz parte do Movimento Olímpico estabelecido pelo Barão Pierre de Coubertin, no final do século XIX. Coubertin idealizou o renascimento dos Jogos Olímpicos criando os Jogos Olímpicos Modernos, que

se tornaram um marco na história do esporte, uma vez que propiciou a sua expansão e universalização, promovendo maior intercâmbio entre os países.

Juntamente com os Jogos Olímpicos, Coubertin criou o organismo mais importante do esporte na atualidade, o Comitê Olímpico Internacional (COI). O COI passou a ser a instituição esportiva responsável pelo desenvolvimento da filosofia do Olimpismo e pela promoção dos Jogos Olímpicos. Segundo Tubino (1987) os Jogos Olímpicos tornaram-se a celebração máxima do esporte mundial e a consolidação do fenômeno esportivo na sua manifestação de maior nível técnico.

Coubertin era um aristocrata francês e pedagogo, que sonhava fazer uma reformulação no sistema educacional francês. Como helenista, admirava a cultura esportista da antiga Grécia e os Antigos Jogos Olímpicos foram uma grande fonte de inspiração para o Movimento Olímpico Moderno. Outro fator fundamental foi a influência que sofreu do sistema educacional inglês. Ao visitar a *Rugby School* Coubertin ficou fascinado com o programa de atividades prescritas por Thomas Arnold, diretor daquele colégio, que constava de atividades esportivas pela manhã e atividades religiosas à tarde. Como antigo aluno de colégio jesuíta, Coubertin acreditava na possibilidade de desenvolver valores cristãos como honestidade, solidariedade, respeito mútuo e amizade, através das atividades físicas e esportivas.

Dessa, forma, a filosofia do Olimpismo teria como foco não somente os atletas de elite, mas todos; não somente o período dos Jogos, mas toda a vida; **não somente competir e vencer, mas participar e cooperar**; não somente o esporte como uma atividade, mas também como uma influência que pudesse contribuir desejavelmente para a formação e o desenvolvimento da personalidade e da vida social (Parry, 1998a).

A prática do esporte em escala mundial tem sido regulada até os dias atuais com bases nos princípios filosóficos do Olimpismo, através do Movimento Olímpico, cujos objetivos e responsabilidades encontram-se descritos e regulamentados na Carta Olímpica. Os Jogos Olímpicos de Inverno e de Verão, a Educação Olímpica e a Solidariedade Olímpica são exemplos da tentativa de operacionalização do Olimpismo pelo Movimento Olímpico.

O *Fair Play* aparece na filosofia do Olimpismo como valor moral central de conduta no campo esportivo, contudo, desejável que seja estendida para todos as esferas de interação da vida social. Na sua tradução, *Fair Play* quer dizer jogo limpo, honesto, legal e correto.

Parry (1994) destaca três fatores fundamentais para entendermos o conceito e os significados relacionados ao *Fair Play*:

1. Uma virtude de aderência às regras, as quais todos têm o dever de tolerar;
2. Um compromisso de competir em tal espírito a ponto de levar as boas ações acima ou abaixo daquelas estritamente caracterizadas pelas regras, embora não sejam deveres;

3. Uma atitude geral com relação ao esporte, e na própria vida, envolvendo respeito pelos outros, modéstia na vitória, serenidade na derrota e generosidade.

Deste modo, Parry (1994), afirma que o conceito de Fair Play não pode ser reduzido ao respeito às regras do jogo, mas sim estar acima delas, a partir da consciência de que respeitar as regras é aderir ao jogo visando o seu bom andamento. Dentro dessa idealização de conduta moral, o comportamento desenvolvido no jogo deve ser transferido para situações da vida cotidiana.

Lembremos que a idéia geral de Fair Play como atitude de um bom comportamento está associada ao *ethos cavalheiresco* de aristocratas da Inglaterra do século XIX, o que significa dizer, ao ideal de um homem nobre, gentil, controlado, honrado e honesto. Logo, temos aqui uma formulação moral para a conduta individual e coletiva na prática da competição esportiva mundial, que tem parâmetros em contexto sócio-cultural bem específico. Não somente no que diz respeito à Inglaterra, mas ao grupo social no qual tais parâmetros estão referenciados.

Caillé (1994), por outro lado, observa que o *Fair Play* como um valor de bom comportamento no jogo não é uma invenção moderna da sociedade, uma vez que pode ser também encontrado, enquanto comportamento desejável, em sistemas de jogos de várias sociedades em diferentes épocas da história humana. No entanto, o termo Fair Play propriamente dito surge e ganha veiculação no contexto do Olimpismo Moderno, e tem, ainda hoje, o papel de referência conceitual da *ética esportiva* principalmente nos documentos que regulam o esporte de alta competição.

Chegamos, então, ao ponto inicial da nossa reflexão ética, que, aliás, tem sido um lugar comum nas discussões acadêmicas mais críticas em torno do Olimpismo e do Fair Play: tais valores não têm mais espaço nem sentido como referência moral para as competições do esporte contemporâneo; eles estão descontextualizados, tanto historicamente com relação ao tempo, quanto culturalmente, com relação às múltiplas interpretações e sentidos dados às práticas esportivas locais - são termos que carregam conteúdos particulares e antigos; são conservadores. Entretanto, ao negarmos uma moral específica por não ter ressonância nem significado nas nossas relações, não precisamos refletir para encontrarmos uma nova moral que consiga balizar nossas vidas ou nossa prática esportiva?

Como filósofo, Jim Parry repensa o papel educacional do esporte na reflexão sobre as questões éticas e sua relação com o Olimpismo, tomando o mesmo caminho abordado acima pelos PCNs. Ao invés de aplicar conteúdos morais, problematizar os exemplos práticos e significativos, para a reflexão crítica da moral e o desenvolvimento moral. A estratégia central é abordar, primeiramente o Olimpismo como uma visão idealizada de homem que deve agir a partir dos indicadores éticos: respeito pelos outros para o desenvolvimento individual e igualdade e justiça - estes valores afinando-se com o Fair Play. A partir daí, levantar questões éticas particulares, para verificar em que medida o comprometimento com estes princípios encontram sua adequação na prática.

## **Dilemas éticos no esporte como estratégias para o desenvolvimento moral**

Apresentaremos adiante exemplos de como operacionalizar as reflexões éticas no esporte, sob a forma de problematização. Parry (1998b), elege dois dilemas éticos para discutir e confrontar princípios e práticas a partir do esporte: o problema das drogas e a igualdade – situada par-a-par com a antidiscriminação.

### **• A questão das drogas**

Usar drogas no esporte é certo ou errado? Esta seria a questão deflagradora para a discussão deste dilema. Uma resposta moral imediata seria: não. Neste sentido, as drogas deveriam ser banidas, juntamente com a atitude de usar drogas. Mas tal coerção poderia prejudicar o respeito pela autonomia individual do atleta de tomar decisões por ele mesmo? Parry (1998b) observa que se a possibilidade de tomar decisões autonomamente é um valor relacionado aos aspectos de uma filosofia antropológica, a resposta autoritária punitiva não é a princípio educativa. Ademais, as ações punitivas, ainda que devam ocorrer em certos casos, não levam a uma reflexão sobre as relações e sobre o próprio desenvolvimento moral.

A resposta do atleta influenciada por um autoritarismo punitivo não é uma resposta educativa. Como isto pode ser dimensionado para um interesse de desenvolvimento educacional? Poderia ser perguntado a alguém que usa drogas se ele considera justo para com outros competidores. Caso a resposta seja não, então ele teria um porquê mais significativo para considerar incorreto o uso de drogas no esporte.

Entretanto, se conferirmos o uso de drogas como uma vantagem injustificada ou desigualdade de oportunidade no campo do esporte, outros tipos de vantagens injustificadas ou desigualdades de oportunidades também devem ser considerados. Por exemplo, alguns países têm oportunidades de produção de equipamentos técnicos especializados ou suplementos alimentares que aumentam a performance que outros países não têm. Logo as competições internacionais são grosseiramente injustas.

Podemos também citar o uso de drogas como um instrumentalismo, melhor dizendo, um auto-instrumentalismo. Isto significa que o próprio corpo transforma-se num instrumento para o sucesso. Neste caso, perdem-se os valores da pessoa humana que significa usar-se como um meio para um fim, e não a pessoa como um fim em si mesma. Entretanto, observamos que o uso de drogas é quase irremediável no contexto atlético de determinados esportes que requerem como critério para avaliação e performance alto grau de força ou massa muscular. Os que não usam se sentem prejudicados na igualdade de oportunidades e se vêem quase que obrigados a também fazerem uso de drogas, o que acaba produzindo um ciclo vicioso.

Quanto a questão do atleta natural versus o atleta de laboratório tem-se dito que o uso de drogas está errado porque transfere a competição do campo para o laboratório. Parry (1998b) acredita que tal questão deva ser vista mais genericamente, já que o desenvolvimento das ciências do esporte promove competição também entre laboratórios de fisiologia, biomecânica e psicologia como suporte de serviço para o

treinamento. Logo, ele não vê razões para uma preocupação com esta transferência, uma vez que o status ético das ciências do esporte deveria ser reconhecido como um fato legal.

Como última reflexão, o argumento de que usar drogas é incorreto por representar uma transgressão às regras, também se transforma num ponto de debate. Devemos considerar que muitas regras são transgredidas para facilitar, inclusive, a quebra de recordes na promoção do espetáculo de mídia e nenhum atleta é desqualificado. Como exemplo Parry (1998b) cita os corredores que usam “coelhos” (pace-makers) para controlar o seu ritmo de corrida. Tal procedimento é contrário à regra, mas acaba sendo permitido e os próprios atletas que prestam este “serviço” acabam muito bem remunerados.

Parry (1998b) conclui que a questão das drogas tem sido discutida de forma equivocada e oportunista, já que se insiste no erro de promover esta abordagem na perspectiva da advertência sobre o perigo de mortes e ameaças de ações e punições no esporte. A ação educativa de reflexão ética não está sendo avaliada de uma forma consistente nos interesses do que seja uma competição justa e com igualdade de oportunidades.

A característica positiva para este debate está no fato de que ao assumir que usar drogas é errado, o argumento tem que ser em termos de um princípio ético que vai ao encontro de uma idéia central de esporte que o *usar drogas* viola.

#### • A questão da Igualdade

Para Parry (1998b) a igualdade pressupõe um compromisso com a antidiscriminação. Ao acreditarmos que todas as pessoas devam ser tratadas igualmente (ao menos que exista uma boa razão para que isto não ocorra) e se nos posicionarmos contra a antidiscriminação devemos nos esforçar para que esta idéia seja aplicada na prática, incluindo aí exemplos no campo do esporte. A igualdade de oportunidade também significa uma igualdade de consideração.

Para o COI, inclusive, a definição de igualdade é bastante complicada, considerando justamente outro valor do Olimpismo que é o respeito ao outro e as diversidades culturais. Parry (1998b) faz referência à própria convivência do COI ainda com a questão polêmica da igualdade de participação feminina nos Jogos Olímpicos. Neste caso surge o debate da igualdade de consideração. Não podemos esquecer que a desigualdade na participação e consideração feminina tem origem no próprio início dos Jogos, que de certa forma, refletiram os valores de Coubertin.

Se assumirmos o valor da igualdade de oportunidades como princípio fundamental para o esporte, podemos questionar, por exemplo, porque o COI permite, então, a participação masculina nos Jogos Olímpicos nos casos de países que proíbem que suas mulheres participem.

Ao longo dos anos o debate sobre a participação feminina tem evoluído em vários prismas: a possibilidade de participar em maior número de modalidades esportivas, maior número de atletas competindo, mesmo status para o (a) vencedor (a), mesmo espaço na transmissão dos jogos via televisão, entre outros. Esta discussão já representa

um exercício de reflexão ética, pois se sua intenção é problematizar os fundamentos temos que enfrentar a própria coerência entre práticas e princípios.

Podemos somar aos dilemas propostos por Parry (1998b), outras possibilidades de reflexão ética no esporte que podem servir também para discussões mais amplas de problemas que estão na ordem do dia, como por exemplo: a presença do árbitro exime o jogador de responsabilidades morais, já que o julgamento moral é transferido para ele? A natureza inescapável da disputa no esporte nos obriga a uma atitude de vencer a qualquer preço? Quando estamos praticando esporte, exercitamos muitas vezes nosso potencial para agressão, e podemos ser seduzidos pela atração da violência em prol de nossos objetivos. O esporte pode por vezes colocar em risco o autodesenvolvimento com uma grande resolução moral? E, em termos mais gerais, existe a possibilidade para a paz e a conduta de não-violência para as relações humanas? Para Parry (1998c) o esporte competitivo promove desafios individuais para desenvolver e usar sua força e agressividade; mas não, finalmente, usar esta força para controlar e subjugar os outros.

Compactuamos com os PCNs que as situações práticas devem ser discutidas tanto no âmbito da dimensão pessoal da ética no valor atribuído às atitudes certas ou erradas, positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, quanto na sua dimensão social. que atribui valores às atitudes pessoais e que às vezes até legitimam a transferência de atitudes pessoais para o outro. Entretanto, “a responsabilidade moral pelas atitudes é consequência do ato em si, independente de ter sido percebido ou não pelo outro” (p.36).

## Considerações Finais

Os dilemas morais aqui apresentados têm a intenção de indicar caminhos e estratégias que possam trazer reflexões sobre os princípios, valores, abordagens e práticas relacionadas ao esporte. Buscou-se sugerir, com exemplos, uma estratégia sistemática de se chegar a princípios de julgamento sobre problemas éticos a partir dos referenciais de valores como o Olimpismo e o Fair Play, buscando refletir sobre sua coerência e fundamentação.

Não existem garantias de que mesmo que algumas pessoas concordem com os princípios irão concordar com uma aplicação prática particular, uma vez que existem muitas outras variáveis implicadas. Porém, no mínimo, as pessoas deveriam ser capazes de avaliar com base em vários argumentos, e desta forma, apelar firmemente para os próprios princípios, que podem conduzir e auxiliar no esclarecimento e elucidação de questões morais.

Propomos aos professores de Educação Física que ao invés de recaírem no lugar comum de negação sobre os valores mais tradicionais do esporte e afirmarem outros no ponto extremo, como por exemplo “não existe mais Fair Play”, procurem o caminho de uma pedagogia do esporte baseada, primeiramente, naquilo que os alunos reconhecem como fundamental para as relações humanas e nos princípios éticos que estão de acordo. Logo, perguntaríamos: se não existe mais Fair Play, o que existe?

Se afirmarmos que “não existe mais fair play” por ser este um *status* de outro tempo e grupo, teremos que afirmar também que não há mais esporte, pois o esporte de hoje não é e nem será o mesmo esporte inglês do século XIX. As palavras estão carregadas de significados, mas também vão agregando novos significados ao longo do tempo, ou transformando-se. Dessa forma, tanto a afirmação positiva do Fair Play como o valor moral para o esporte, tanto a sua negação baseada apenas no critério de sua especificidade temporal e cultural, se constituem argumentos e posturas de caráter moralista, pois ambas possuem conteúdos de valor e julgamento moral.

Nota-se que a discussão do Olimpismo e do Fair Play frente ao multiculturalismo aponta para a necessidade imperiosa que existe em se considerar as diferentes concepções e entendimentos que cada cultura pode apresentar diante de valores como vitória e derrota, o papel da mulher no esporte, *doping*, racismo, igualdade, honestidade e solidariedade. Por outro lado, o esporte é competitivo e tem seu aspecto institucional, que se torna mais expressivo frente às competições internacionais. Se o debate a cerca da moral no esporte deve assumir em certas circunstâncias um caráter particularista, tal caráter pode não ter a mesma legitimidade frente à comunidade esportiva internacional, considerando a luta existente neste campo pela hegemonia e poder. Aqui encontramos níveis distintos de reflexão e ação transformada sobre a moral no esporte. E esta é mais uma variável que faz demandar análises mais complexas sobre o particular e o geral.

Compactuamos com Parry (1998b) no sentido de que cada um desses valores, mesmo estando articulados para um alto nível de generalidades, poderão admitir muitas formas de interpretação. Este autor percebe o Olimpismo como um conjunto de idéias que deve se esforçar para a compreensão do significado dos esportes em sua prática. Não ao contrário, ou seja, procurar exemplos nos esportes que possam afirmar e legitimar seu conjunto de princípios. Ele sugere aos professores e técnicos não tomarem os princípios do Olimpismo como inertes, mas como “idéias vivas” que tenham o poder de refazer a todo instante nossas noções de esporte e seu potencial para as discussões de fundo ético (p.12).

Propomos uma Educação Olímpica ou Educação para o Esporte, sob uma proposta mais crítica: não de inculcar valores passivamente nos alunos, mas de refletir conjuntamente que esporte eles querem, a que conjunto de normas e regras escritas e ocultas devemos nos atrelar para que nossa convivência se torne, não somente possível, mas prazerosa, não somente baseada na tolerância, mas no diálogo, na troca de experiências, na possibilidade da argumentação, que não deve somente levar em conta os princípios da racionalidade, o que inviabiliza as considerações sobre a emoção e os desejos.

A abordagem da moral deve ser acima de tudo educativa, privilegiando a reflexão, a tomada da consciência de que agir moralmente é um ato de responsabilidade que envolve escolha.

---

\*UGF - Grupo de Pesquisas em Estudos Olímpicos

# **Oswaldo Diniz Magalhães: Modelo Pioneiro de Ética Profissional da Educação Física Brasileira**

**Prof<sup>a</sup> Ms. Denise do Amaral\***

Um problema comumente apontado no Brasil, é o da deficiência da memória nacional. Se as atenções voltam-se para a área educacional, a carência de estudos históricos agrava e limita a tomada de consciência dos problemas atuais e seus fundamentos. A Educação Física brasileira acompanha este distanciamento do passado, embora tenha crescido nos últimos anos o interesse pela pesquisa histórica e a participação em congressos nesta área de conhecimento.

Ao focalizarmos o tema da regulamentação da profissão em Educação Física (Lei 9696 de 01/09/1998) e respectivo Código de Ética oficializado pelo Conselho Federal de Educação Física em 2000 (Resolução 25/2000), poderemos resgatar seus significados históricos por meio de observação de iniciativas passadas em que se promoveram modelos éticos para a promoção de atitudes de responsabilidade social e de competência técnica. Neste contexto, o presente estudo tem o objetivo de descrever um caso de construção consciente e pedagógica de atitude ética em termos ensino de Educação Física, visando-se a necessária recuperação da memória de um de seus modelos de profissional. A pessoa, no caso, é o Professor Oswaldo Diniz Magalhães que faleceu no início da década de 1990 e se tornou conhecido como o pioneiro da ginástica pelo rádio no Brasil, atividade a qual se dedicou por 51 anos ininterruptos, segundo se constata em Carvalho (1994).

A proposta metodológica deste resgate histórico é simplesmente dispor fatos significativos da vida profissional de Oswaldo Diniz Magalhães em ordem cronológica. E via tal disposição pretende-se apreciar a evolução deste mestre de causas públicas ao passar progressivamente da prática *per se* de exercícios físicos para o ensinamento da responsabilidade ética para si mesmo (corpo) e para com seus semelhantes (comunidade). Neste sentido, farei adiante uma revisão de minha dissertação de mestrado intitulada “A Ginástica pelo Rádio no Brasil” e aprovada em 1989 sob orientação do Prof. Dr. Lamartine P. da Costa, selecionando trechos que possam demonstrar a transferência educacional de construções éticas praticadas via rádio entre 1932 (São Paulo) e 1983 (Rio de Janeiro). Acompanhem, então, um retrospecto com notas de esclarecimento elaborados por Amaral Gomes (1989) sobre as intervenções de Oswaldo Diniz Magalhães ao construir relações ético-pedagógicas com seus alunos e admiradores:

“A idéia de um programa de Ginástica pelo Rádio no Brasil, surgiu quando o Prof. Oswaldo Diniz Magalhães terminava o curso em técnica de Educação Física em Motevidéu, no Uruguai em 1927. Para o trabalho final do curso, ele resolveu pesquisar sobre o ‘nível’ de saúde e de atividades praticadas pelo povo brasileiro. Após os resultados o Prof. Diniz Magalhães ficou imbuído da idéia de procurar minimizar a ociosidade física e o baixo nível de saúde que parecia se encontrar a população. Entretanto, seus projetos tiveram que aguardar pelo menos 5 anos, período em que serviu o Exército, casou-se e assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Educação Física da Associação Cristã de Moços (ACM) de São Paulo. No início de 1932, amadureceu a idéia de atingir um grande número de pessoas com exercícios ginásticos compatíveis às diversas idades, camadas sociais e tipos físicos. E qual o meio de comunicação mais viável a ser utilizado naquela época a não ser o rádio?”

Esta primeira abordagem revela a preocupação do Prof. Diniz Magalhães em aplicar o conhecimentos obtidos na área da Educação Física à população do seu país que segundo suas pesquisas necessitava de cuidados na área da saúde e principalmente no físico que seria uma prevenção às doenças. E em 16 de maio de 1932 entrou no ar pela rádio Educadora Paulista, a primeira iniciativa do Prof. em direção ao seu objetivo.

“Logo após ter dado partida à programação, começaram a chegar cartas incentivadoras do projeto. O nome do programa era ‘Escola Radiofônica de Saúde, Moral e Civismo – Hora da Ginástica’. Cada aula tinha a duração média de 20 minutos e o ‘Suplemento’ cerca de 12 minutos. Os horários e os exercícios foram cuidadosamente acompanhados. Através disso, verificou-se que o horário da manhã era o ‘ideal’. Dos exercícios, foram excluídos aqueles de maior complexidade, permanecendo os mais fáceis e os medianos para que as crianças e mulheres também participassem em igualdade com os homens. Por sua vez, o ritmo mostrou-se adequado aos exercícios. Músicas eram experimentadas de modo a identificar o ‘ideal’ das aulas. Além do ritmo surgiu a preocupação de adequar as músicas às datas cívicas, podendo variar do popular ao clássico.”

Para um maior esclarecimento, o Suplemento mencionado acima era um momento do programa dedicado às efemérides (notícias diárias), correspondências, mensagens de higiene, alimentação, Educação Física no sentido de vestuário, calçado e outras informações de utilidade para os ouvintes. Além disso havia uma preocupação do Prof. Diniz com relação à um maior contato dos ouvintes com os exercícios e por alguns anos ele experimentou várias alternativas.

**“Em 1937 o Prof. Magalhães lançou o 1º “Mapa Gigante” de esquematização gráfica em que apareciam fotos dos exercícios dados em aula”.**

“Em maio de 1942, a ‘Hora da Ginástica’ recebeu a classificação de ‘O mais útil programa de rádio’”.

“Em julho de 1943 o programa passou a ser irradiado em ondas curtas, o que permitiu ampliar a recepção pelo país” (Rádio Nacional). Ainda este ano outros “Mapas Gigantes” foram apresentados e com características diferentes e estudadas. Os mapas 1 e 3 referiam-se a mãos livres e os mapas 2 e 4 com bastões. Cada um apresentava 50 exercícios. Durante uma semana era utilizado o mesmo mapa e uma mesma seqüência de exercícios. Quando se iniciava uma nova semana, mudavam o mapa e a seqüência. Os mapas eram vendidos em bancas de jornais e lojas, à baixo custo. O programa recebia cartas de asilos e orfanatos, dizendo não terem condições de adquirir o jogo contendo os 4 mapas. Quando esse tipo de situação se apresentava, o Prof. Magalhães, autorizava que a instituição recebesse graciosamente. O programa e os mapas não tinham fins lucrativos (só de custo), pois o Professor era funcionário da ACM e não dependia dos proventos da Rádio”.

Esta postura do Prof. Magalhães tornou-se típica de suas intervenções no sentido de mesmo à distância procurar manter a integridade tanto do seu trabalho como a dos ouvintes/praticantes, independente de lugar de moradia, gênero, idade ou classe social. O compromisso explícito dele era com a manutenção da saúde dessas pessoas, e conforme a época do ocorrido, o desenvolvimento da chamada “moral e bons costumes”.

Aos poucos também é possível ver sendo delineado nas atitudes do insigne professor os primórdios do que consiste hoje a ética ligada à profissão Educação Física. Esta, por sua vez, teve com lastro a formação de um ídolo pela população ouvinte em face ao conhecimento técnico, conhecimento humano, conhecimento empírico das técnicas de comunicação em massa, exercidas pelo Prof. Magalhães ao longo dos anos. Vejamos como se definiu e se construiu passo a passo o pressuposto modelo ético da Educação Física entre 1945 e 1988.

1934 - “Professor Magalhães é cognominado ‘Mensageiro da Saúde’. Foi entregue uma petição pública ao presidente Getúlio Vargas com 25 mil assinaturas pleiteando a nomeação do Prof. para diretor do Serviço de Educação Física do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural.”

1936 – “Em maio iniciou-se a rotina do ‘Pensamento do Dia’ (frases conscientizadoras nas aulas). O primeiro foi : ‘É fácil começar bem. É preciso porém, força de vontade para prosseguir até o fim’.”

1937 – “‘Não esmorecer para não desmerecer’(Oswaldo Cruz), um dos pensamentos marcantes do ano. Aumento da correspondência dos rádio-ginastas e ouvintes referindo-se intensamente aos fins patrióticos e morais das aulas, que receberam denominação de ‘ginástica para o corpo e o espírito’.”

1938 – “‘A má erva poupada para o outro dia, multiplica as sementes e mata a erva boa’ ( Humberto de Campos). Realizou-se com sucesso a ‘A Campanha do Tijolo’ , a qual constituiu-se verdadeira consagração e uma prova da gratidão dos rádio-ginastas pela dedicação do ‘Mensageiro da Saúde’. Os rádio-ginastas estabeleceram a ‘Quinzena da Rádio-Ginástica’, de 1º a 14 de outubro, e o ‘Dia Rádio-Ginástica’ a 15 de outubro.

1939 – “‘A amizade é como uma espécie de raiz que penetra os corações’ (Sylvio Romero). Em 15/10 na comemoração do ‘Dia da Rádio-Ginástica, o Prof. Magalhães fundou a ‘Associação dos Rádio-Ginastas’(ARG), dando para começar uma existência puramente moral. “

1940 – “‘Três forças nos são dadas, que devemos sempre conservar: o valor, a alegria e a esperança.’ (Graça Aranha). No Natal, distribuição à pessoas necessitadas : brinquedos, mantimentos, etc. O compositor Corrêa Nunes compôs o ‘Hino Oswaldo Diniz Magalhães’.”

1941 – “‘Na saúde do povo reside a riqueza da nação’ (Gladstone) . A ‘Semana da Rádio-Ginástica’ substituiu a Quinzena na ‘Campanha do Alumínio’ da Legião Brasileira de Assistência (LBA), o programa reuniu através de divulgação quase 70kg do metal. Rádio-ginastas do interior também enviaram suas contribuições. A ARG ofereceram ao Prof. Magalhães uma Enciclopédia Internacional na festa de 15/10. No Natal a ARG continuou fazendo doações aos necessitados.”

1942 – “‘Nossa felicidade consiste na felicidade alheia, generosamente criada por ato nosso’. (Ruy Barbosa). Em 16/5 os alunos ofereceram ao Prof. Magalhães, uma plaqueta de bronze num bloco de onix verde e amarelo com sua efígie, figuras simbólicas e a frase : ‘Ao Prof. Oswaldo Diniz Magalhães, criador da Rádio-Ginástica no Brasil, homenagem dos alunos no décimo aniversário da sua fundação.’ Na mesma data houve o lançamento dos distintivos da ‘Hora da Ginástica’ em prata e esmalte. No aniversário do Prof que também era ao ‘Dia da Rádio-ginástica’ ele foi presenteado com a coleção ‘Tesouros da Juventude’. Mais um Natal de donativos. “

1943 – “‘O prazer no trabalho aperfeiçoa a obra’ (Aristóteles). Durante e após a ‘Semana da Rádio-Ginástica’ o Departamento dos Correios e Telégrafos incluiu nos carimbos para selagem duas frases sobre a Rádio-Ginástica , uma delas: ‘ A Ginástica pelo Rádio leva saúde e alegria à todo Brasil’.

1944 – “ ‘Pouco a pouco se fazem grandes coisas e a melhor forma de se concluir é não as querer acabar de repente’. (Padre Antônio Vieira). Em janeiro, criado pela ARG o ‘Baú do Pobre’. Em 16/5, apresentação do ‘Hino da Rádio-Ginástica’ com letra do Prof. Magalhães. A ARG oferece ao Prof. uma pirâmide de prata, comemorativa do 12º aniversário do programa. Publicação da letra do Hino com o emblema modificado. ‘Campanha do Agasalho’ feita pela ARG. No aniversário do Prof. ele ganhou uma rádio-vitrola da ARG.”

1945 – “ ‘Mais preciosa do que as minas, os rios ou as florestas, é a saúde – a vitalidade de uma reação’ (Jesse Willian). Na festa de 16/5 o Prof. recebeu um bronze da ARG e da Rádio Globo uma medalha de ouro, pelo 13º aniversário do programa. Há alguns anos acontecia a ‘Festa da Alvorada’ no dia 15/10 às 06,00h da manhã. Neste ano ele recebeu um arquivo de aço e o seu retrato pintado à óleo pelo artista F. Aquarone. Na mesma data foi lançado o ‘Livro de Pensamentos’. O Baú do Pobre continua ativo. Em 11/11 foi criada a ARG de São Paulo.”

1945 - “Num concurso popular da revista ‘Fon-Fon’ a ‘Hora da Ginástica’ recebeu o diploma de ‘Melhor Programa de Educação Física’.”

1946 – “ ‘A educação é uma arte do amor: realizá-la perfeita é colaborar com Deus’ (Coelho Neto). Na ‘Festa da Alvorada’ em 15/10, foi oferecida uma apólice de seguro no valor de Cr\$100.000,00. Início da ‘Campanha do Automóvel’ feita pela Insinuante, patrocinadora do programa.

1947 – “ ‘Onde quer que possa viver, podemos viver bem’ (Marco Aurélio). A Câmara de Vereadores do Distrito Federal, aprovou um Voto de Louvor à ‘Hora da Ginástica’ pelo seu 15º aniversário. Encerramento da ‘Campanha do Automóvel’ e entrega da carteira de motorista ao ‘Mensageiro da Saúde’. Na ‘Festa da Alvorada’ em 15/10 foi revalidado o seguro de vida do Prof. “

1948 – “ ‘Examinai tudo e aceitai o que for melhor’ (São Paulo). Festa pelo aniversário do programa em 16/5 nas ARGs do Rio e São Paulo. Na ‘Festa da Alvorada’ 15/10 renovaram o seguro de vida do Prof. Magalhães. Baú do Pobre e campanhas para os necessitados sempre atuando .”

1949 – “ ‘O coração alegre serve de bom remédio.’ (Platão). No aniversário do programa foram feitas homenagens pelas ARGs e pela Câmara de Vereadores do Distrito Federal. O Diretor do Departamento Nacional de Educação fez elogio público ao programa. “

1950 – “ ‘Todas as raças degeneram quando não recebem educação para o trabalho.’ (Alberto Torres). Pela comemoração do 18º ano do programa o Prof. Magalhães foi homenageado pelo programa Honra ao Mérito, recebendo os respectivos diploma e medalha de ouro.

O valor do seguro de vida foi aumentado para Cr\$200.000,00 ofertado pelas ARGs.”

1951 – “Um amigo é um presente que fazemos a nós mesmos’. (Stevenson). Realização de concurso de temas cívicos através do programa. Comemoração do 15º aniversário do ‘Pensamento do Dia’. Renovação da apólice de seguro de Cr\$200.000,00. A ARG de Niterói ofertou à todas a co-irmãs retratos do Prof. Magalhães feito à óleo.”

1952 – “Ó Pátria! Meu Brasil! Teu máximo operário. É esse remador. Um proletário. O professor...’ (Kosinsk Leão). Inauguração de várias ARGs pelo Rio de Janeiro. Em 11/11 , promulgação da Lei Municipal nº 742, concedendo permissão para levantamento em praça pública, do monumento ao rádio-ginasta. Os rádio-ginastas, em reconhecimento à importância social e educativa do Prof. Magalhães, criaram títulos e slogans tais como : ‘Milionários da Saúde’, ‘Quem se faz rádio-ginástica, todo mal de si afasta’, ‘Catedral da Saúde’ e outros.”

1953 – “Em 15/10 , após a ‘Festa da Alvorada’ , colocação da placa de bronze na Praça Saenz Peña, no Rio de Janeiro, assinalando o local onde mais tarde seria erguido o monumento ao rádio-ginasta.”

1954 – “Em 5/1, lançada a candidatura do Prof. Magalhães à Câmara dos Deputados. Criado um curso de Esperanto patrocinado pela ARG do Rio de Janeiro.”

1956 – “A pedido do Prof Magalhães, as comemorações de outubro passaram a coincidir com as de maio por ser o aniversário do programa e a Semana da ‘Rádio-Ginástica’ passou a ser de 9 a 15 de maio, inclusive a ‘Festa da Alvorada’. O Clube do Esperantistas ofereceu ao Prof. Magalhães o diploma de Membro Honorário.

1957 – “Em 16 de maio, Jubileu de Prata da ‘Hora da Ginástica’, foi feita um placa de bronze em comemoração ofertada pela ARG e a Rádio Globo. Inauguração do monumento da Praça Saenz Peña.

1958/1959/1960/1961/1962/1963/1965 – “Muitas homenagens e atividades promovidas pelas diversas ARGs”

1972 – “Em 16/5, o Prof. Magalhães ganhou ‘Colibri de Ouro’, oferecido pela Associação Cristã de Moços (ACM).”

1973 – “O Prof. Magalhães tornou-se ‘Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo’ em Brasília.”

1974 – “Prof. Oswald Diniz Magalhães tornou-se ‘Cidadão Benemérito do Estado da Guanabara’ “.

1983 – “Prof. Magalhães recebeu o ‘Prêmio Torre de Pioneirismo’ – Certame Nacional do Rádio e Televisão.”

1986 – “Outra homenagem recebida pelo Prof por serviços prestados, no cinqüentenário da Rádio MEC.”

1987 - “Em 1º de junho o Prof. Magalhães recebeu homenagem da Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro por iniciativa do vereador Leonel Trotta.”

1988 – “Em 11 de maio o Rotary Club do Rio de Janeiro/Tijuca ofereceu um diploma de Honra ao Mérito ao Prof. Magalhães.”

Em resumo, o modelo ético produzido pelas ações do Prof. Oswaldo Diniz Magalhães e respectivas realimentações de seu público por meio de reconhecimentos e homenagens, gerou uma relação contínua típica de atos educacionais. Houve, portanto, uma educação por exemplos que prescindia de normas e códigos ao se valorizar atitudes éticas. Em conclusão, há um lado negativo nesta fase de desenvolvimento dado a que se constrói uma relação de idolatria, algo sempre dependente da personalidade do idolatrado. Por outro lado, há uma feição positiva desde que se cria uma relação por compromisso de sentido voluntário, algo sempre duradouro e autêntico em meios profissionais. Residiria neste último estágio, o desafio de conquista de adesões ao Código de Ética do CONFEF ? Seriam os modelos éticos uma das bases para a promoção dos códigos de ética profissional?

---

## Referências Bibliográficas

Carvalho, S. **Hora da Ginástica** – Resgate da Obra do Professor Oswaldo Diniz Magalhães. Universidade de Santa Maria, Santa Maria –RS, 1994, p.11.

Amaral, Denise do . **A Ginástica Pelo Rádio** no Brasil. Universidade do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado – Escola de Educação Física e Desportos(Orientação do Prof.Dr. Lamartine P. da Costa) –RJ, 1989.

---

\*Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos – RJ



# **A Ética da Intervenção Institucional em Grupos Sociais Vulneráveis: o Caso das Missões Católicas em Trabalhos com Índios**

**Carlos Nazareno Ferreira Borges\***

O recente debate sobre a ética profissional em educação física pode ser enriquecido pela experiência de intervenção em determinados grupos sociais ao se admitir a necessidade de uma ética que preserve os destinatários e balize o comportamento das instituições. No Brasil, um dos setores mais antigos a conviver com esta questão é o da missionaridade católica junto aos indígenas. Neste âmbito de conhecimento tenho levantado alguns dados relacionados com minha linha de pesquisa em nível de doutoramento, e estes dados focalizam o papel de jogos e atividades físicas em geral como elemento de mediação entre instituições católicas e indígenas. Dentro desta perspectiva, tenho repassado preliminares de atitudes éticas da parte dos interventores que ao final servirão para fundamentar o problema do respeito à cultura indígena quando submetida à ações de significado religioso externo e de validade branca e ocidental. O texto que ora começo a elaborar, objetiva abordar algumas dessas preliminares, no sentido de busca para as primeiras pistas para as questões que serão apresentadas.

A princípio, resolvi tomar a história como primeiro objeto de análise, entendendo que a mesma fornece “armas” suficientes para destrinchar uma “trama” incômoda que perpassa certos traços daquilo que eu chamaria de uma ética missionária<sup>1</sup> religiosa, ao mesmo tempo que, é através de breves “tapes” da história que tentarei encontrar pistas de possíveis respostas para a seguinte questão: É possível falar de uma ética missionária religiosa cristã-católica não colonialista e de repressão cultural após séculos dos primeiros contatos com indígenas brasileiros e após diversos “avanços” na doutrina social da igreja?

Não pretendo neste modesto ensaio, por se tratar de uma aproximação embrionária entre os objetos ética e missionariedade, escrever um tratado (ou uma bula canônica?) sobre a temática em questão, mas procurarei através de uma breve revisão nos estudos de Neves (1978), Menezes (1984), Campbell (2001), Novaes (1986), Steinen (1940), Lovisolato(2002) e Borges (2002), buscar algumas âncoras para minhas considerações. Em um esforço tremendo de iniciação na habilidade de analista de discurso, tentarei também utilizar-me de Orlandi (2001) e suas recomendações para busca e interpretação de sentidos, deste modo, acredito que a tentativa de apresentação da produção dos autores citados podem vir a constituir-se em figura para minhas pretensões quanto ao problema abordado, enquanto uma pretensa análise de suas considerações (que seria o material coletado), à luz da técnica de análise de discurso, pode vir a constituir-se em fundo para as mesmas pretensões.

Acredito que, antecedendo as discussões específicas deste estudo, alguns pontos poderiam ser considerados introdutórios, e sobre os quais gostaria de traçar breves comentários.

Em partilhas informais com colegas, costumo utilizar algumas metáforas que têm como finalidade tentar mostrar atenuantes favoráveis quando estamos diante de situações difíceis ou mesmo paradoxais. Esta é uma característica muito própria da tradição judaico-cristã, procurando deixar claro que bons tempos podem vir depois de tempestades, ou que a felicidade é antecedida pelo sofrimento, ou ainda, por clichês como “tudo que Deus faz é bom”, entre outras interpretações e expressões que exprimem o espírito cristão de esperança e resignação. Citarei duas metáforas já utilizadas por mim nas tais conversas, afim de bem ilustrar suas relações com a problemática colocada neste estudo.

Se alguém já pôde observar o que se passa quando em um dia de sol bem claro e quente, alguma nuvem passageira deixa precipitar-se à terra alguma quantidade de chuva, ou ao contrário, quando durante a precipitação de uma chuva, o sol, repentinamente aparece e, em ambas as situações citadas temos a presença simultânea de sol e chuva, como se apresenta o clima, a reação das criaturas, o aspecto da natureza, certamente qualquer um de nós poderia deixar-se devanear e buscar através de um espírito romântico a idéia da presença de Deus, ou melhor, a crença de que todas as situações difíceis têm um lado bom, e que às vezes o ganho da satisfação compensa o momento ruim vivido no instante anterior. Em outra situação

se alguém se interessasse em perguntar às pessoas internadas em hospitais, qual a sensação ao esperar e receber visitas no horário reservado para tal, talvez as respostas não surpreendessem tanto, uma vez que existe a possibilidade grande de existir imensa expectativa e alegria pela presença de pessoas queridas em uma situação difícil de vida. Neste caso, a visita representa luzes de esperança, sentimento de conforto, aumento de auto-estima, sentimento de representar algo para alguém, enfim, experimenta-se a sensação de alegria durante momentos em que se vive a experiência da tristeza e da angústia. Acredito que em ambas as metáforas, são possíveis a observação do contraste de situações e as possibilidades de amenizações daquilo que se pode considerar um problema.

A ética missionária religiosa que pretendo comentar rapidamente neste texto vai utilizar-se mais ou menos deste expediente, isto é, muitas ações desenvolvidas que podem a princípio parecer opressoras e anti-clericais para com os destinatários de missões, podem muito bem ser relevadas se considerarmos os bens resultantes das empreitas. A grande questão de fundo seria levantarmos ou não suspeita e validade cristã para esta ética.

No problema abordado aparece o termo colonialista. Este, encontra na sociologia, bastante eco em discussões sobre processos de colonização, sobretudo no Brasil, onde se observa um discurso freqüente de que somos um país ainda colonizado, outrora pela coroa portuguesa, hoje pelo império americano, representado pelo Fundo Monetário Internacional e pelo mergulho universal no Neo-liberalismo. Não quero me aprofundar nestas questões também, meu interesse no termo é tão somente levantar uma suspeita de que por trás do discurso de promoção social, no qual se fundamenta grande parte do discurso da Doutrina Social da Igreja, esteja presente, até por efeito da administração humana (A igreja é Santa e Pecadora), um processo de colonização freqüente, o qual em nome da tal promoção mantém as pessoas atreladas a normas que em verdade não permite serem tomadas como iguais, mas sempre “protegidas” por um paternalismo que pode bem interessar a quem é lado dominante dentro de determinadas relações de poder. A ação missionária da qual passarei a me referir nas próximas linhas, estará permeada por estas impressões e acredito que, se considerada à luz das discussões do choque de culturas como é proposto na obra de L.S.Eliot (1998), não seria nada difícil fazer considerações finais sobre a tal ética missionária que estou tentando problematizar. Mas, para não tecer comentários precoces, para que não possa parecer leviano, ou para manter-me fiel ao referencial que me propus, deixarei para mais adiante confirmar, negar, amenizar ou agravar um quadro a princípio negro, se considerado diante do referencial do choque de culturas.

Em levantamento bibliográfico exploratório sobre a missionariedade religiosa católica brasileira, encontrei um quadro que me suscitou curiosidade para futuras pesquisas. Existe toda uma trajetória de evangelização pela Companhia de Jesus (jesuítas) desde o ano de 1500 até a expulsão desta ordem das terras brasileiras. Entretanto, o processo de evangelização continuou com outras ordens e/ou congregações religiosas<sup>2</sup> alternadas por administrações militares em áreas indígenas, até o final do século XIX, quando o trabalho missionário religioso ganhou novo ímpeto e

apoio oficial para seu desenvolvimento. Procurei então observar em obras distintas, algumas características do contato dos “civilizadores” com os povos indígenas, em busca de dados que pudessem ajudar minhas reflexões sobre o problema deste estudo. Entre as obras consultadas, destaco a de Neves (1978) que faz uma abordagem sobre a saga de evangelização durante o processo de colonização do Brasil; a de Steinen (1940) que mostra em um capítulo o processo de contato dos Bororos e sua fixação em colônias militares, quando então um processo de repressão cultural não teria sido diferente na posterior evangelização deste povo indígena pelos salesianos conforme mostram as obras de Novaes(1986) e de Menezes (1984); a mesma obra de Menezes, mostra a convivência de Salesianos<sup>3</sup> e Xavantes na Reserva de São Marcos (com um contato bem posterior ao dos Bororos). Minha intenção neste levantamento bibliográfico é, através de um paralelismo, buscar traços de semelhança que apontem a existência ou não de processos de colonialismo e repressão cultural na ação missionária.

Neves (1978), autodenomina sua obra de um estudo sobre uma área ideológica do século XVI no Brasil, um exercício de deslocamento no tempo tentando fazer uma análise histórico-antropológica no intuito de buscar sentidos para a ação missionária no Brasil colonial. O trabalho de evangelização dos indígenas brasileiros (e do povo em geral) esteve sob responsabilidades dos religiosos da Companhia de Jesus (jesuítas) e, em diversas fontes encontradas por Neves, não é difícil observar a permanência e dominância de uma determinada ideologia referente ao indígena um pouco além das questões de ordem econômico-social e política, garantida sem a necessidade de lutas graças a um silêncio duradouro (que também é representado por uma fala única, a dos religiosos) em função da ausência de estudos críticos a tal posição. As análises recorrentes na obra em questão aludem às relações de poder e de saber, que quase sempre têm a característica de dominação do lado religioso, amparado pelo Estado.

O trabalho de evangelização dos indígenas brasileiros recebeu o nome de missão, e era um eco de continuidade de uma prática comum da igreja (européia) do século XVI, fundamentada em princípios teológico-doutrinários, cuja principal meta seria a de aproximar as criaturas do criador pela universalidade da igreja de Cristo, representada na terra pela instituição dirigida pelos seguidores dos apóstolos de Jesus. O pressuposto básico de universalização da fé e da salvação é a de que o cristianismo tem uma dimensão social, e a igreja tem a função (missão) de cumprir esta dimensão para que seja contemplada por todos a glória de Deus. O desenvolvimento da missão supõe uma expansão espiritual pelo mundo, entretanto, isto supõe também uma expansão (incorporação) territorial, isto é, a ação missionária dos jesuítas enquanto mecanismo da contra reforma que visava incorporar os pagãos e resgatar os cristãos perdidos (para os protestantes) retoma a idéia de estabelecimento de um império cristão (um só corpo, onde Cristo é a cabeça).

O momento de encontro entre culturas diferentes é um momento de choque (Eliot,1998), de mudança de situações vigentes, e esse encontro precisaria ser planejado de forma racional, afinal os destinatários são os “selvagens”, que precisavam de civilização. Porém, a evangelização adquiriria a forma de reencontro, uma

vez que Deus, bom e generoso, não teria criado os pobres índios para viver longe da possibilidade de tornar-se porção do seu povo. O índio é então criatura de Deus, mas diferente porque é da natureza e, o colonialismo mercantilista conquista as regiões da natureza, neste sentido, em uma relação de troca, os cristãos dão a civilização e os gentios (índios) dão a natureza. Esta relação é importante no século XVI, porque civilização e natureza são diferentes, mas não complementares, pois somente a primeira pode modificar a segunda, a qual por si só não pode modificar a ordem das coisas. Portanto, o cristão tem a função de promover o índio, como a civilização que promove e melhora a natureza, afinal,

“ O jesuíta vê a natureza como algo luxuriante, soberbo, avassalador, misterioso, grávido de perigos e surpresas. Como algo que lhe é estranho e temível. Ou – na melhor das hipóteses – ainda lhe é estranho (porque ainda não dominou e ocupou) e ainda é temível (porque, ou pode ser domínio do anti-cristo – ou já efetivamente é tal domínio)” (Neves, 1978. p.52)

A compreensão jesuítica da natureza, e sua idéia do índio enquanto natureza, fizeram surgir também repúdios à corporeidade do índio, como algo bruto, animalesco, espaço de inscrições que poderiam bem ser do anti-cristo. O repúdio centralizava-se então sobre três elementos inaceitáveis aos religiosos e que deveriam ser combatidos na ideologia da catequese: o incesto, o canibalismo e a nudez, elementos estes plenamente corrigidos pela imposição dos sacramentos e pela educação (o desconhecimento seria sinal de animalidade). A validade ideológica deste tipo de catequese era tão defendida, que o pensamento jesuíta admitia uma espécie de guerra santa, chamada “guerra justa”<sup>4</sup>, uma vez que não atingidos pelo convencimento – primeira forma de conversão – os índios precisariam ser domados naquilo que os tornava animalescos. Esta compreensão foi também conhecida como infantilismo indígena, isto é, o índio seria a criança que não tem querer próprio e cujo bem admite tomada de resoluções, mesmo que à força. A educação desenvolvida tinha também esta característica, afinal, seria pela “pedagogia sem armas visíveis que os índios teriam dissolvida sua barbárie e seriam integrados à civilização.” (Neves, 1978. p.70). Na tarefa da educação/evangelização seria imprescindível a dominação da língua, neste ponto, a obra de Neves discorre longamente sobre uma polêmica recorrente nas obras antropológicas, a idéia teológica de que a língua de Deus é uma só, as diferenciações são coisas do maligno (ver mito da torre de Babel<sup>5</sup>). O Latim desenvolveu-se como a língua culta e da igreja, mas, embora correndo risco da profanação, seria necessário o domínio de línguas diferentes para sacralizá-las, sendo bons recursos a oratória, a música e o teatro.

A introdução progressiva da ideologia colonialista via igreja trazia no bojo a repressão cultural a diversas formas de manifestação próprias da cultura primitiva indígena, sobretudo procurando transformar a concepção de sagrado, substituindo aos poucos (ou adaptando), rituais de iniciação, por práticas proselitistas cristãs. Entretanto, a mais violenta forma de repressão cultural e controle indígena manifestou-se pela política do aldeamento<sup>6</sup>, quando povos de diferentes etnias foram obrigados a compartilhar o mesmo espaço, as mesmas práticas, o mesmo estilo de vida.

“Com a reunião de grupamentos indígenas de tradições culturais diferentes, surge, então, uma *nova força homogeneizadora centralizada*. Vida econômica, ecologia, religião, tudo enfim é abruptamente substituído por uma nova realidade que, misturando códigos culturais, vê melhores condições de impor o seu próprio Código único e uniformizador” (Neves, 1978. P.118)

Muitos hábitos foram modificados e padronizados seguindo legislações comuns às aldeias, mas diferentes da legislação colonial corrente, portanto, o discurso de promoção à igualdade não era legitimado por uma legislação igualitária (e isso seria possível? Traria benefícios ou prejuízos?).

Outro fator importantíssimo a considerar, foi a intervenção na idéia de casa indígena. A moradia primitiva espelhava um ideal de comunidade, onde várias famílias dividiam a mesma moradia, sem divisões internas, sem furtos aos pertences particulares, sem hierarquia, e muitos outros aspectos inaceitáveis aos olhos dos cristãos que acreditavam possuir a civilização, e que seriam eles a trazer ideais de vida. Assim, a casa indígena seria transformada no padrão europeu de moradia – a casa é a morada da família, com suas particularidades e espaços de discricção. A mudança da oca (casa indígena) para a casa do padrão europeu, representou a estratégia jesuíta de desarticular as funções da oca e aproximá-la das funções desenvolvidas pela casa cristã. Nesta casa, a família tem também a sua vida econômica modificada, substituindo as antigas práticas tribais da caça e pesca pela agricultura, tornando-se esta a forma central de exploração econômica. Tal estratégia visava muito mais do que a modificação de atividades concebidas como bárbaras, como não-trabalho (caça e pesca), representava uma forma de combater a maior dificuldade de ação missionária junto aos povos indígenas: o nomadismo, uma vez que, tornando-se agricultores, pela própria características dos ciclos da atividade produtiva em questão, seriam obrigados a se estabelecer em determinada área (para o pensamento jesuíta, a fixação é civilização).

Quando fixados a uma área e desempenhando uma atividade específica de produção econômica, ao indígena seria imposto mais uma tradição cultural europeia, a qual sua cultura própria não fazia distinção. Seu tempo seria dividido em três momentos: o das práticas religiosas, o de desempenho das tarefas econômicas (trabalho formal) e o tempo que hoje chamamos de lazer (com atenção à dimensão da festa, sobretudo em interesse do proselitismo religioso, quando por exemplo por ocasião da acolhida de algum missionário nas aldeias). A idéia de divisão racionalista do tempo traz ao indígena uma disciplina próxima do ideal de vida cristã de divisão do tempo entre atividades que, guardadas as diferenças, realizam-se para a glória de Deus.

Em uma re-visitação ao texto que escrevera, sobretudo olhando os aspectos de como se desenvolvera as estratégias de educação nos colégios jesuítas, Neves comenta com propriedade e até com certo espanto, que as ações missionárias desenvolvidas no Brasil cerca de dois séculos de renascimento vinham reproduzindo atitudes de ascese medievais, muito próximas de práticas que teriam mais função controladora de desenvolvimento colonizador em parceria com interesses do Estado

do que da apregoada promoção social pretendida pela catequese cristã. Nas próximas linhas, tentarei mostrar que alguns séculos depois destas práticas, tem-se notícia do contato com os povos Bororo e Xavante e sua posterior evangelização pelos salesianos, com alguns fatos parecidos com os apresentados anteriormente. Senti-me tentado, então, a tomar um referencial mais próximo ( e anterior) do referido contato, afim de verificar possíveis repetições das ações demonstradas no processo de evangelização jesuítica.

Steinen (1940), desenvolveu um intenso trabalho etnográfico de descrição da etnia Bororo. Em um dos capítulos de sua obra, Steinen relata os primeiros contatos com os “selvagens”, o itinerário de violência e matanças que marcou a “domesticação” deste povo. Na penúltima década do Século XIX, os Bororos foram fixados em duas colônias sobre administração de militares - Colônia Teresa Cristina e colônia Isabel (Imperatriz e Princesa regente, respectivamente). Durante anos a convivência entre indígenas e militares teria sido marcada por atitudes de exploração dos índios, e por intenso processo de aculturação, embora fossem permitidas as práticas de muitas atividades próprias da cultura Bororo. As incompatibilidades de estilo de vida – os brancos, auto denominados de brasileiros, transmitiam aos índios toda sorte de maus hábitos e doenças – fizeram com que a Colônia Teresa Cristina fosse entregue aos salesianos, em meados da última década do século XIX. Entretanto, a incompatibilidade entre administração e índios tornou a experiência fracassada. Menezes (1984) e Novaes (1986), relatam que na primeira década do século XX, os salesianos reassumem a missão junto aos Bororos, mas com outra modalidade de assistência e em outro espaço, denominado de Colônia do Sagrado Coração. É Bastante vasta a descrição etnográfica pelas autoras a respeito da convivência entre salesianos e índios nesta colônia e nas colônias posteriores fundadas pelos salesianos em atendimento ao povo Bororo. Destacarei alguns fatos que considero importantes para efeitos deste estudo. Em primeiro lugar, destacaria a intervenção religiosa no sistema econômico, quando os índios passam de caçadores e pescadores para a condição de agricultores. Esta situação é contínua ao que já havia sido instalado pelos militares na antiga Colônia Teresa Cristina (e no passado pelos jesuítas com outros povos), e representou transformações profundas nas formas de vida social e política Bororo. O segundo ponto que gostaria de destacar diz respeito as transformações na moradia indígena. As modificações feitas levavam em consideração a moral religiosa (casa espaço da família), no entanto conforme relata Novaes, trouxeram bastante interferências nos critérios de uxorilocalidade para a constituição de grupos domésticos (a casa Bororo era semelhante as casas de muitos povos evangelizados pelos jesuítas, onde viviam mais de uma família, sem divisões internas, onde todos estavam a vista de todos, onde se reproduzia a existência física, como também as categorias sociais). O terceiro fato, diz respeito ao controle de produção econômica imposto pelos missionários sobre os indígenas. Menezes relata as formas como são comercializados os produtos indígenas, as quais embora apresentem características de autonomia, não escapam ao controle da missão. Chamo a atenção ainda tomando como referência o trabalho de Menezes, para o fato de, uma vez de posse da remuneração por seu trabalho, o índio fazia suas compras em armazéns mantidos pela missão, fato que é repetido na reserva Xavante de São Marcos, após décadas de

“evolução” do trabalho missionário e da doutrina social e missionária da igreja. O fato ainda é mais marcante com respeito à produção de artigos artesanais, quando existia até um tabelamento de quanto cada produto corresponderia em mercadorias de armazém, isto é, a economia da reserva girava em função dos critério de controle da administração da missão.

O trabalho de Menezes que venho me referindo, constitui-se de um interessante estudo antropológico descrevendo as relações de convivência entre salesianos e índios em Mato Grosso, no caso, tomando como foco de estudo os índios Xavantes da aldeia de São Marcos. Na estrutura da obra, a autora fez questão de registrar no seu quadro teórico a trajetória de evangelização dos salesianos no Brasil desde o contato com os índios Bororos no Mato Grosso, sendo neste ponto bastante fiel aos documentos encontrados a exemplo do que já pude mencionar na apresentação da obra de Steinen. Contudo esta autora não se ateve a somente na descrição de fatos ocorridos e narrados nos referenciais encontrados. Utilizando-se do olhar antropológico e sociológico Menezes se propôs a “analisar as transformações econômicas e sociais de um seguimento da sociedade Xavante impostas pela integração forçada do grupo a um novo modo de produção, movimento que se realiza via igreja católica, no quadro das relações de poder engendrado pela situação de contato interétnico, recuperando-se simultaneamente a dimensão ideológica do processo” (Menezes, 1984. p.02).

Com seu objetivo determinado, a obra da autora em questão busca responder a questões no âmbito da reestruturação das relações de produção xavante, que “na organização social tradicional articulavam-se primariamente para a consecução de atividades de subsistência, a coleta, a caça e uma horticultura não intensiva, destinada primordialmente para a vida cerimonial sob a forma de prestações alimentares” (ibid. p.03)

Embora tenha acontecido uma transformação no sistema econômico Xavante, é mencionado na literatura que os índios continuaram as atividades antigas como modo de complementação alimentar, ou para sobreviver em períodos de entre safras, contudo, eu até questionaria se acaso não poderia existir também nestas práticas, ainda que em plano secundário, a dimensão da resistência cultural, afinal, a transformação do estilo econômico de sobrevivência traz formas variadas de novas atividades, mas traz também a sedentarização daquelas atividades tradicionalmente desenvolvidas e transmitidas intergerações.

Interessante neste trabalho, é constatar que a autora ao considerar a intervenção missionária no modo de vida Xavante, utiliza-se de uma teoria bastante tratada no âmbito da Sociologia: o processo civilizador, a qual tem em Nobeit Elias um grande representante para entendermos como se constrói a intervenção. Contudo, Menezes refere-se ao processo civilizador em tom irônico, definindo como processo de dominação/subordinação de populações indígenas, o qual utilizou-se de diversos mecanismos de disciplinamento e acomodação, haja vista a existência dos mecanismos de resistência por parte dos destinatários. Entre os mais frequentes mecanismos, sem dúvida o controle através da educação e da catequese desempenham papel primordial a favor do dito processo civilizador.

As fontes do trabalho em questão apontam para o registro da existência de uma interação entre os Xavante e os Bororo, por partilharem de reservas vizinhas e por, no passado, terem compartilhado de área comum doada aos salesianos para o trabalho de evangelização (como na idéia de aldeamento apresentada no trabalho de Neves). Embora o contato salesiano com os Bororos tenha se dado no final do século XIX e o contato com os Xavante tenha se dado na década de 50 do século XX, em virtude da matriz evangelizadora, percorrida com propriedade nos trabalhos de Menezes e Borges, os dois contatos guardam entre si semelhanças, cujos detalhes escapam à análise em função das características diferenciadas dos dois povos indígenas em questão.

Até aqui, as poucas informações fornecidas permitem visualizar a existência de um projeto missionário tipicamente salesiano, o qual em um primeiro momento (contato com os Bororo) não era muito diferente do projeto jesuíta, associado à força econômica, política e militar do colonialismo e depois do neocolonialismo. Assim, embora na tradição salesiana seja feita alusão ao trabalho missionário como uma empreita pastoral ao povo indígena, Menezes denuncia que

“A crônica salesiana filtra poucas informações sobre estes episódios. Por outro lado não permite que alimentemos dúvidas quanto à finalidade das colônias: treinar os índios nas lides agrícolas e pastoris, estimular a miscigenação com regionais – concebida como mecanismo capaz de apressar a assimilação do grupo à sociedade local – e sobretudo acelerar a sedentarização da população Bororo. A criação de missões, além de facilitar enormemente o trabalho de proselitismo religioso e de adestramento indígena, era um meio eficiente de liberar terras valorizadas economicamente. Daí o apoio das autoridades públicas à obra evangelizadora.” (1984. p.38)

Evidentemente o Projeto Missionário enquanto iniciativa clerical deveria apresentar pressupostos fundamentados na doutrina cristã-católica, e neste sentido Menezes apresenta registros de desenvolvimento das atividades pastorais, a relação da missão com o Estado, a utilização dos mecanismos de apropriação da língua vernácula como meio de apropriação da cultura, os projetos de educação formal, as políticas de demarcação de terras, entre outras iniciativas que, justificadas na promoção social dos índios e integração à pátria comum, garante-lhes a sobrevivência, a “proteção”, a “integração” na sociedade brasileira (será?), mas existe mesmo a promoção social? E a autonomia?

Não quero parecer céptico em meus comentários, nem tão pouco quero demonstrar que o projeto de missionariedade salesiana não desenvolve práticas pastorais e/ou civis que tragam benefícios aos indígenas sob sua responsabilidade. Quero apenas fazer reconhecer que iniciativas desenvolvidas pelos jesuítas no século XVI, apresentadas por Neves, reproduzem-se no final do século XIX pelos salesianos com os Bororo e mais tarde na década de 50 do século XX com os Xavante, e de acordo com estudos preliminares de Borges, até hoje. Desta forma, passo agora a relacionar as apreciações feitas com o trabalho de Campbell, no sentido de estar buscando entender como se constrói a ética do trabalho missionário.

Campbell (2001), esteve estudando as possíveis relações entre o comportamento do consumidor moderno e o movimento romântico do século XVIII e, segundo ele, são muitas as evidências de relações a ponto de afirmar que existe a influência de uma *Ética romântica e o Espírito do consumismo moderno*. O autor retoma antigas teorias econômicas e pressupostos cristalizados da sociologia para discutir sua teoria. Dessa forma, temas como a moda, o amor romântico, o hedonismo auto-ilusivo, entre outros, constituem-se em argumentos muito fortes para Campbell desenvolver uma estrutura teórica que explique as influências do romantismo no comportamento do consumidor moderno. A obra de Campbell retoma os estudos de Max Weber a partir do século XVI, bem como os estudos clássicos de Galbraith e Veblen, além de diversos autores que tratam do desenvolvimento do chamado “espírito capitalista” pelo decorrer do século XX, para mostrar nas lacunas da literatura, como surge o modelo explicativo da sua teoria.

Não tenho a pretensão de afirmar, a partir deste último referencial, que a ação missionária de evangelização indígena (sobretudo a salesiana), tenha sido permeada por um traço romântico. Acredito que isto implicaria em estudos cuidadosos de fontes que apontassem para esta perspectiva. Apesar de chamar atenção para o fato de que o romantismo que falo aqui, é o da perspectiva de Campbell, aquele de características que superam a racionalidade em buscas da paixão e do sonhar criativo de onde nasce o anseio, cuja força mobilizadora é capaz de questionar o próprio romantismo. Entretanto, quando recorro a Campbell, é tão somente porque sua obra faz uma análise muito boa daquilo que eu chamaria de um espírito ético, e quando falo de ética, estou falando do elemento que, em qualquer viés teórico analisado, parece ter influência sobre a organização social e econômica contemporânea.

Todas as vezes que passo a me referir ao termo contemporâneo, é possível que algumas vezes deixe pensar que discuto algo novo no âmbito da academia. Neste sentido, prefiro deixar claro que não tenho a pretensão de inovar para colorir, pelo contrário, se proponho discussões no nível das questões que venho referindo ao longo deste texto é porque entendo que o debate sobre ética em educação física pode ser enriquecido com objetos de diversas matrizes teóricas que “navegam” no âmbito do campo de intervenção. Portanto, quando tento despertar atenção para a atitude ética dos interventores religiosos junto às populações indígenas considerando como recursos da sua intervenção as atividades recreativas e artísticas que também se encontram no âmbito da educação física, creio que estou também diretamente chamando atenção para o estudo da ética de qualquer tipo de intervenção no campo.

À guisa de retomada da discussão inicial e trilhando rumos de considerações finais, faço observar que os dados preliminares que encontrei na literatura apontam que o modelo de colonização e repressão cultural desenvolvido pela ação missionária junto aos indígenas, parece ter uma ética comprometida freqüentemente com o poder instituído, mesmo porque é este quem outorga poderes e autorizações para o desenvolvimento das atividades vinculadas às missões. Assim, quando faço uma retomada da literatura que tomei como referencial para este estudo, e re-visito as poucas páginas que escrevi, caberia questionar a possibilidade de descobrir quais as intenções das ações que estariam por trás dos discursos oficiais das agências

missionárias e delegadas pelo poder constituído. A história crítica e os estudos de antropologia e sociologia têm apontado muitas explicações para atitudes ocultas e exageradas do passado. Mas, se conhecemos as atitudes do passado e as condenamos, o que poderíamos dizer do presente?

Diante do extermínio de populações indígenas observadas em diversos lugares do mundo, parece que os olhares se voltam para aquelas nações que ainda mantêm povos aborígenes que resistem à repressão cultural. Desta forma, algumas agências desde há alguns anos têm desenvolvido ações de promoção e proteção a causa indígena. Se formos retomar a fundamentação ética destas ações, certamente teremos críticas profundas ao trabalho de evangelização/educação desenvolvido em muitos lugares, de modo especial no Brasil, e o quanto isto contribuiu, à custa da vida indígena, para o “progresso” do país, e pior, para o “progresso” de instituições particulares e pessoas físicas. E se acaso assim o foi, então o discurso de promoção, de assistencialismo, de igualdade social – românticos em essência – teria sobremaneira contribuído para um “progresso” econômico que envolveria a música, o teatro, o vestuário, a farmacologia, enfim, um comportamento consumidor atual que sobrevive, entre outras explorações, da exploração da cultura indígena brasileira, sem que os donos originais da cultura possam dela usufruir plenamente como todos os demais. Isto é promoção social? Isto é igualdade de patrícios? Qual a ética de educação, legislação, política, espiritualidade proposta às populações indígenas no Brasil?

Acredito que, apesar da embrionariedade, as questões levantadas sejam tão ancoradas na discussão ética, e tão pertinentes à subvenção do trabalho junto às comunidades indígenas, que mesmo depois de séculos de contato, depois das transformações na doutrina social da igreja após o Concílio Vaticano II, tem-se a consciência da distância de satisfação ética do serviço missionário, haja vista o proposição de uma Campanha da Fraternidade<sup>7</sup> pela igreja do Brasil em benefício dos povos indígenas com o claro objetivo de trazer à tona discussões, reflexões e propostas de novas ações, mais eficazes e, necessariamente, mais éticas. E, se no âmbito de uma das tradições mais antigas de intervenção no Brasil – a relação entre instituições católicas e indígenas – pode-se vislumbrar um debate promissor a partir do enfoque na ética da intervenção, e ainda considerando o recurso das atividades “educativas” realizadas na “catequese”, o que não dizer das possibilidades de se discutir a ética da intervenção no campo da educação física a partir das atividades propostas em cada modo de intervenção?

---

## Referências Bibliográficas

- BORGES, C. N. F. (2002). Traço Biográfico Artístico-recreativo de Dom Bosco. Rio de Janeiro: UGF (mimeo).
- CAMPBELL, C. (2001). A Ética Romântica e o Espírito do Consumismo Moderno. Rio de Janeiro: Rocco.

ELIAS, N. O Processo Civilizador.

ELIOT, L. S. (1998). Notas para a definição de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LOVISOLO, H. R. (2002). Mídia e Tédio. Rio de Janeiro: UGF (mimeo)

MENEZES, C.(1984). Missionários e Índios em Mato Grosso: Os Xavante da Reserva de São Marcos. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP.

NEVES, L.F.B. (1998). O Combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: Colonialismo e Repressão Cultural. Rio de Janeiro: Forense-Universitária

NOVAES, S. C. (1986). Mulheres, Homens e Heróis: Dinâmica e Permanência Através do Cotidiano da Vida Bororo. São Paulo: FFLCH/USP.

ORLANDI, E. P. (2001). Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. 3ª ed. Campinas/SP: Pontes

STEINEN, K.V. (1940). Entre os Aborígenes do Brasil Central. São Paulo: Departamento de Cultura.

---

\* Doutorando em Educação Física da UGF - PPGEF / RJ

<sup>1</sup> O termo missão aparecerá pro diversas vezes neste estudo e o sentido estará vinculado à dimensão teológica de mandato de evangelização específica a povos onde o evangelho permanecia inacessível.

O mandato missionário é antigo, remonta às primeiras comunidades cristãs evangelizadas pelos apóstolos de Jesus Cristo, sobretudo Pedro e Paulo. Após o Concílio Ecumênico Vaticano II (encontro eclesialístico episcopal da Igreja católica), ocorrido em meados da década de 60 do século XX, a missão entre os povos desconhecedores do Evangelho e desprovidos de assistência cristã recebeu a denominação de Missão “ad-gentes”.

<sup>2</sup> São denominadas de ordens religiosas as associações “primitivas” de religiosos, aquelas cuja tradição remonta às primeiras organizações de comunidades cristãs, até o final da idade média. Quando das renovações assumidas pela igreja, desde o período de contra-reforma, as associações religiosas passaram a ser chamadas de outras denominações: congregações, institutos, beneméritos, sociedades, entre outras.

<sup>3</sup> Salesianos é a denominação dada aos seguidores do sacerdote italiano João Bosco (1815-1888). Existem três ramos dos seguidores de Dom Bosco atuantes em missões junto aos indígenas: Os Salesianos de Dom Bosco (SDB), religiosos e sacerdotes; as Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), religiosas; e os Salesianos Cooperadores (SSCC), leigos compromissados. Os primeiros a fazer contato com os Bororos em 1894 foram os SDB.

<sup>4</sup> A idéia de guerra justa existiu em vários períodos da história, e estava permeando as doutrinas de vários credos religiosos. Entre os cristãos os casos mais conhecidos de justificação da força em benefício da propagação da fé foram as cruzadas (todos sabemos que reais objetivos tinham as cruzadas). Recentemente, temos observado várias iniciativas de grupos religiosos na prática de ações denominadas de terroristas, contudo sendo justificadas em princípios religiosos, isto é, em defesa da própria fé.

<sup>5</sup> Fato narrado na Bíblia cristã-católica, no Livro de Gênesis, Capítulo 11, versículos de 1 a 9. Neste episódio, os homens haviam pretendido construir uma torre que alcançasse o céu (pretensão de igualar-se a Deus). Como castigo, Deus destruiu a torre e multiplicou as linguagens, de forma que não se entendessem e não voltassem a se organizar na construção da torre.

<sup>6</sup> O Padre Manuel da Nóbrega “ foi o estrategista da catequese e, para o período que estudamos, foi o maior formulador de políticas de colonização/ocupação da terra.” (Neves,1984. P.109). Pois foi

Nóbrega o protagonista do plano dos aldeamentos, cuja principal característica era a reunião de índios de diferentes tribos, para que pudessem mais facilmente ser convertidos.

<sup>7</sup> Anualmente a Conferencia Nacional de Bispos do Brasil(CNBB), propõe durante o período da Quaresma (quarenta dias antes da Páscoa Cristã), a Campanha da Fraternidade, com reflexões sobre determinada temática social que mobilize o povo católico para a conversão e signifique gestos concretos de solidariedade em favor de clientelas do povo em maior necessidade (no caso em questão, reflexão e ações concretas em favor da causa indígena)



# Ética e Docência na Educação Física

Eduardo Montenegro\*

Patrícia Ayres Montenegro\*\*

*“Refletir sobre a finalidade do ensino é pensar sobre o destino do homem e sobre o lugar do humano na natureza e a relação com os nossos semelhantes”*

*Savater, 2002.*

O objetivo deste artigo é oferecer alguns eixos de análise, a partir dos quais pode-se refletir o atual direcionamento dado ao ensino da Educação Física na escola brasileira.

Muitas são as imagens e representações em torno do professor em geral e, do profissional de Educação Física em particular que nos transmitem a idéia de vocação, talento ou sacerdócio. Os adjetivos que caracterizam essa profissão, no imaginário social continuam carregados de virtudes originárias do ideal olímpico e cristão que foram se construindo junto com a profissão ao longo da história configurando uma base ética em que deve se dar a relação do profissional da educação com os usuários de seu serviço, os alunos.

A necessidade de estabelecer normas de comportamento e reconhecer tais normas como válidas para o bem viver se constitui num dever, o qual orienta o agir humano. O agir *moral* emerge de questões práticas do cotidiano dos profissionais, enquanto que a reflexão sobre elas (questões) constitui a *ética* profissional.

Em vista desta distinção entre moral e ética, diríamos que se exercitar diariamente na prática de virtudes é uma questão moral. Corresponder, voluntariamente àquelas imagens ligadas às virtudes mais próprias do professor é um problema moral, porém, definir quais virtudes devem pautar a vivência concreta deste profissional, é um problema ético, de natureza teórica. Ou, em outras palavras: pautar-se completamente pelo altruísmo de um modo decidido é um problema prático-moral; converter o altruísmo num princípio que deve orientar a prática educadora, supondo-o como uma entre outras fundações da convivência humana, é um problema ético. Como se observa, há uma relação entre a prática moral e a reflexão moral, constituindo-se mesmo em práxis.

Ao longo da história podemos ver que diferentes enfoques da filosofia produziram diferentes perspectivas para a análise da existência humana no que diz respeito à ética. Algumas perspectivas se aproximam pela preocupação em estabelecer princípios que organizariam, segundo um fim último, as ações humanas de um ponto de vista moral, estas foram chamadas de perspectivas teleológicas, já as deontológicas, resultariam de princípios que organizariam as ações humanas, sob a ótica do dever. A perspectiva que se apresenta para a construção do sentido social da profissão do magistério se funda na contemplação do dever ser, pois a educação é uma atividade prático-poiética (CASTORIADIS, 1979): poiética se refere *poiesis*, a autêntica criação que está presente na alteridade, na auto-alteração e na gênese ou posição do inédito; práticas se refere à *práxis*, processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio exercício da autonomia. E é com base nesses pressupostos, éticos de um lado, psicossociológicos de outro, ontológicos em sua base, que não se pode determinar antecipada e unilateralmente os fins a atingir. Trata-se antes de deflagrar um processo que de assegurar um fim.

Partindo deste princípio, os profissionais da educação também constroem marcos valorativos que orientam as suas ações. Esses códigos normativos, particulares a cada profissão devem guiar o profissional desde a sua formação acadêmica e permanecer durante toda a sua vida profissional, já que toda ação profissional se dá no âmbito da sociedade, tendo assim a ação profissional uma perspectiva social. Particularmente a profissão docente está completamente implicada com outros sujeitos em sua formação como cidadãos, portanto a educação escolar se dá por intermédio de relações sociais.

Considerando formação profissional, um processo amplo de preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica de quadros profissionais, atendendo às demandas e às reivindicações sociais de produção de conhecimentos e de formação continuada da categoria, as reflexões sobre ética na prática profissional e na formação acadêmica do docente passam necessariamente pela consideração das modificações conjunturais/estruturais que se exprimem nas demandas postas à profissão, e exigem respostas que levem em conta toda a subjetividade que constitui seus valores e compõe as representações dos sujeitos que transitam nestes espaços simbólicos.

Assim como as demais instâncias de formação acadêmico-profissional, também a formação em Educação Física tem esbarrado para além de antigos entraves políticos, em problemas de ordem estrutural, econômica e epistemológica, como a questão das competências necessárias para se ensinar nos diferentes graus de ensino em nosso sistema educacional, do movimento dialético entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento do professor sobre o ensino da educação física, do lócus e da natureza dos conhecimentos que formam o curso de formação de um educador que lida com questões ligadas à saúde e ao lazer; só para citar as questões mais frequentes nos debates da área. Evidentemente, a todas estas questões perpassam a instância ética da formação e da prática profissional, pois estão implicadas de valores e intenções que são reconhecidos ou negados por diferentes grupos de interesses entre os profissionais da área.

Nos deteremos daqui por diante neste artigo na questão da prática do educador físico dentro da escola, por ser uma das questões onde todas as outras estão refletidas, pois a nossa prática é resultado de todas as nossas experiências e vivências como atores sociais em processo de formação permanente.

O pressuposto de que o homem é capaz de conceber a si mesmo como sujeito de relações, e como tal, um sujeito moral, dá ao homem a consciência de si e do outro. Condição esta que favorece a reflexão das relações estabelecidas no meio em que interage, levando-o a questionamentos a cerca dos princípios éticos do seu viver e do seu agir. A atividade do docente, como vimos acima, se realiza no outro, dessa forma, o eixo norteador do “fazer pedagógico” encontra na ética os princípios norteadores de uma aprendizagem voltada às categorias da autonomia, da participação, da interação e da valorização da diversidade, como valores norteadores para a formação do cidadão.

Discutiremos algumas questões relativas a “práxis” do professor de Educação Física e a conseqüente formação dos alunos, na perspectiva da contribuição para a formação moral destes indivíduos tendo como palco das interações, a sala de aula. Interação, que para Lakatos (1999) “(...) é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato” (p.87), sempre evoca o nós, no sentido de construções coletivas e de articulações entre sujeitos que se representam partícipes de um mesmo processo. Significa envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. Podemos dizer que a interação é a reciprocidade de ações sociais (Ibidem). Dessa forma quando não se evidencia no grupo o sentimento coletivo de “pertencimento”, quando cada um se vê como “estranho” e “indiferente” a sociabilidade se enfraquece, permeando nas relações um sentimento de estranhamento. Porém, quando as pessoas se reconhecem como “parceiros”, “companheiros de jornada”, como integrantes de uma mesma comunidade, aí se articula a construção do nós, do reconhecimento de si no outro e vice-versa.

Partindo do pressuposto cognitivista-desenvolvimentista (PIAGET, 1977. KOLHBERG, 1984 ), os princípios morais são, sobretudo construções racionais do sujeito em interação social, portanto a moral pode ser ensinada, e as atividades e os conflitos gerados na aula de Educação Física podem e devem ser utilizados

como meio de contribuição ao processo de formação moral dos alunos, pois, a medida que o indivíduo aprofunda o seu conhecimento a respeito de si mesmo e sobre o meio em que vive, as suas escolhas vão, paulatinamente, realizando-se segundo princípios morais que orientam a sua conduta. A educação moral, nesta perspectiva, consiste mais em promover o raciocínio moral do que propriamente em ministrar conteúdos. Sendo a orientação Kohlberguiana essencialmente deontológica, a intenção que impulsiona a ação ocupa um lugar fundamental neste processo<sup>3</sup>.

O ato de levar o outro a agir moralmente deve ser entendido no sentido de auxiliar o indivíduo a desenvolver a capacidade de discriminar seus sentimentos<sup>4</sup> e seus valores dos sentimentos e valores dos outros.

Esta discussão, em larga medida tem encontrado eco nos diversos fóruns da área do conhecimento da Educação Física e dos esportes uma vez que a formação passa necessariamente pela discussão dos efeitos, cada vez mais graves, de uma hiperespecialização dos saberes vinculados a área foco destas reflexões e da sua não articulação com os outros saberes, considerando, a necessidade de articulação destes para a formação do homem numa visão global. Uma articulação capaz de produzir uma convergência de objetivos onde a competência dialógica seja uma das tônicas dessa interação (KUNZ, 1994).

Dessa forma a *ética* enquanto princípio clama por uma formação de profissionais capazes de facilitar a construção de um conhecimento que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, que respeite a diferença, onde todos são aceitos, partindo do pressuposto de que todos podem aprender e devem fazer parte da vida escolar e comunitária, onde a diversidade é valorizada, de forma a ser um dos fatores impulsionadores dos mecanismos da aprendizagem e das relações entre pares, propiciando no indivíduo em formação valores sociais positivos, tais como a cooperação e o desejo de participação (STAINBACK, 1999). Lembramos aqui a necessidade da reflexão sobre a ação voltada para a construção e instituição de valores importantes para a vida social.

Estas questões suscitam aos educadores físicos a disposição de propiciarem aos seus alunos situações em que as oportunidades se façam presentes de forma significativa para cada um no cotidiano escolar, que sejam oportunidades desafiadoras sem gerar a exclusão e estimulantes o suficiente para gerar o desejo à participação, porém, ajustadas às habilidades e necessidades do grupo e que recebam apoio e ajuda de que necessitam para se sentirem integrados e inclusos no grupo social do qual fazem parte. Isto requer do professor respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1996).

Dessa forma, podemos dizer que muito mais que transmitir conhecimentos e habilidades por meio de objetivos limitados, um processo de formação deveria orientar os sujeitos no sentido de saber utilizá-los considerando noções de responsabilidade em relação aos outros. A possibilidade da prática de uma ética fundada no princípio da solidariedade passa por uma formação que seja mais capaz de estabelecer vínculos cooperativos do que lançar sementes do descontentamento e da discriminação. Desenvolver e mediar esforços capazes de criar uma atmosfera de res-

peito à diversidade passa necessariamente pelo repensar o que significa ensinar e redefinir o que esperamos e queremos com os nossos alunos. A aula de Educação Física, como toda aula, é um campo por excelência para se pensar nestas questões.

A perspectiva desta reflexão segue, portanto, na tentativa de ressaltar que os processos de formação dos indivíduos passam necessariamente pela mediação entre conhecimento/habilidade/sujeito, e que se deve ter em mente que o principal propósito da aula de Educação Física é o de facilitar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos às proposições e metodologias de ensino, considerando que, atitudes rotulativas, de segregação, devem ser encaradas como fatores que esgarçam a tessitura do tecido social produzindo um sentimento de desunião e de afastamento do sujeito em relação ao grupo social em que está inserido. Para que nossa sociedade seja ética e moralmente justa, a participação e a integração de todos é uma necessidade.

## **Reflexões sobre a prática educativa**

O modelo que rege o sistema de ensino brasileiro leva em conta a escola como meio para se atingir determinado fim, portanto, com as disciplinas que formam os currículos escolares não poderia ser diferente. Temos, portanto, uma concepção enraizada na escola de uma Educação Física também como *meio para*, e não uma Educação Física como *finalidade em si mesma*. Pensando a escola por este ângulo, todas as disciplinas se isolam na busca de objetivos específicos. Na Educação Física ensina-se conteúdos específicos e espera-se que o aluno atinja objetivos também específicos, como: um padrão de corpo e de saúde pré-concebido, modelado de acordo com os “ícones da época”, que responda as inovações tecnológicas, que responda com habilidade ao ensino das técnicas desportivas, etc, etc. A preocupação com os fins não considera o processo em que está se dando o processo de aprendizagem, portanto não se consideram as diferenças individuais neste processo. Este modelo exclui, segrega, rotula, propicia a formação de sub-grupos em vez de reunir e integrar. Este modelo também produz entre os professores situações de exclusão e de estranhamento. É comum em pesquisas sobre representações de professores de Educação física em escolas a presença do discurso do não pertencimento ao corpo docente da instituição. A especificidade em que se organiza o trabalho do professor de Educação Física na escola, advém de um olhar equivocado sobre o papel deste conhecimento no currículo escolar. Baseada nos pressupostos que fundamentam as atividades físicas fora da escola, a Educação Física sofre com as conseqüências de desenvolver dentro da escola uma atividade alheia aos pilares do projeto pedagógico desta. Sendo assim, sofrem também a segregação do corpo docente que, veladamente, alimenta o processo de exclusão destes professores. Estes, por sua vez, acabam ironicamente contribuindo para esta exclusão por se contentar em não participar do projeto pedagógico nem do cotidiano da escola, pela comodidade que esta exclusão lhe parece ter.

Se mudarmos o foco para o processo, os esforços devem seguir o rumo da mediação destas atitudes na prática pedagógica buscando-se trabalhar com o senti-

mento de que é possível aprender e participar. A ética da formação aponta para que se deva ter consciência das diferenças entre os alunos, e que o valor social dos direitos seja proporcionado a todos. Assim, trabalhamos na prática com a idéia de que as diferenças devem ser discutidas e respeitadas. O desafio é o da inclusão.

Uma formação voltada para os valores sociais é aquela que se esforça para desenvolver competências que situem qualquer informação em seu contexto. Podemos dizer que uma formação que está comprometida com valores sociais positivos é aquela que prima pela capacidade de contextualizar e englobar. Devemos, pois, pensar o problema da formação profissional considerando seus efeitos na práxis do professor com sua turma. A compartimentalização dos saberes em sua formação, por exemplo, gera a incapacidade de articular os conhecimentos no contexto da sala de aula. Considerando a escola como uma instituição multidisciplinar, é imperioso o esforço dos professores para a efetivação da interdisciplinaridade, que proporciona uma maior interação e integração entre os profissionais, funcionando e oportunizando a que se tome conhecimento das mudanças no cotidiano escolar, propiciando dessa forma, um planejamento dinâmico e participativo. Isto é o que Sergiovanni (1994, In: Stainback, 1999) chama de comunidade e discorre sobre sua importância para o aspecto do ensino/aprendizagem e das relações no âmbito da escola. Para o referido autor

“A comunidade é o vínculo que une os alunos e professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de auto-conhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade (p.51)”.

Sem esse sentido de comunidade, declara Serviovanni, os esforços para alcançar resultados acadêmicos importantes, são imensamente minimizados, considerando também, que há na escola um grande número de alunos que não aceitam passivamente a imposição de autoridade, de regras e normas, esperando, contudo que estas sejam negociadas com propósitos compartilhados.

Em estudo realizado por Montenegro (2002), chegamos a observar no discurso e no cotidiano dos professores desta escola que havia uma distância, um estranhamento cristalizado no imaginário dos professores, tanto os de Educação Física quanto os demais professores da escola. Sendo assim, um projeto interdisciplinar cai por terra, pois se não há parceria no trabalho pedagógico entre os educadores, não pode haver continuidade no processo educacional. Perdem, com atitudes como esta, tanto o projeto pedagógico quanto seus agentes, professores e alunos.

Dessa forma, Serviovanni nos dá elementos para uma necessária reflexão acerca da necessidade dos professores manterem uma constante comunicação sobre “o que” e “como” estão desenvolvendo suas atividades pedagógicas; como se estruturam

em relação aos demais conhecimentos. Nas comunidades escolares, afirma o autor, onde há uma integração de seus membros com vistas a interdisciplinaridade

*“(...) a aprendizagem interpessoal molda a arquitetura social, que são os limites, os relacionamentos e as estruturas que organizam o espaço, o tempo, os talentos (...) Diretrizes mais clarificadas criam novas ferramentas, e novas ferramentas moldam novos sistemas. Através do planejamento “com” e “para” toda a escola, a exploração compartilhada de um sentido aprofundado de objetivos pessoal entre os professores e os alunos pode esclarecer as idéias que norteiam e organizam a vida cotidiana na escola. Através da reflexão sistemática sobre a prática efetiva, novas habilidades tomam forma em novos instrumentos e procedimentos. Por meio de uma consciência expandida da resolução cotidiana dos problemas e da solução dos conflitos, o sistema escolar pode ser adaptado para tornar mais fácil o trabalho que se pretende realizar (p.55)”.*

A integração dos professores, na comunidade escolar e o desenvolvimento de uma visão do “todo o conjunto” (Educação Física e demais disciplinas), passa necessariamente pela idéia de interdisciplinaridade, numa perspectiva de ir além do enfoque tradicional, parcelar do ensino centrado unicamente na aprendizagem de conteúdos.

## **A aula enquanto espaço da diversidade**

O homem não pode ser visto nem como meio, nem como objeto; o homem não pode ser equivalente a coisa, terá que ser visto sempre como fim último do grupo social. Segundo Chauí (1990), a prática ética e o comportamento moral aparecem com o desejo do indivíduo de colocar um basta à violência. Fundamentalmente, nas palavras da autora, a violência consiste em tratarmos um sujeito humano como se fosse objeto, como insensível, desprovido de vontade, capacidade de deliberar, escolher e decidir. Em última instância, seria vê-lo sempre como meio. Coisificar um ser humano é violência e, portanto imoralidade, falta de ética.

Este contexto leva-nos a refletir sobre o imperativo categórico Kantiano “*procedes de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros sempre ao mesmo tempo como fim e nunca como puro meio*” (In: PAIM, 1992. p. 18). Este princípio exige que se trate a pessoa como fim, nunca como meio. Portanto, um princípio que se coloca não no ser, mas no dever ser, no sujeito cognoscente.

A Educação Física, de uma forma geral, necessita questionar-se a respeito de como pode contribuir para a autovalorização do homem. Para que isso possa ser alcançado, faz-se necessário que o aluno assuma o papel principal do jogo, e o professor passe de ator principal a agente provocador, desafiador, estimulador; e seja menos restritivo, punidor, moralizador. Em termos educacionais e no sentido do desenvolvimento moral dos indivíduos, as práticas que notadamente visem o interesse comum suscitam geralmente o sentimento de tolerância, de ajuda mútua, de cooperação, de responsabilidade conjunta, e fazem com que o indivíduo seja reco-

nhecido e reconheça no outro elemento fundamental no contexto do qual faz parte. Neste sentido a práxis pedagógica privilegia a sociedade plural.

Sabe-se que as ações humanas, quando realizadas em conjunto, convergentes ao interesse comum, são propiciadoras de resultados mais satisfatórios para o crescimento individual e coletivo.

A prática pedagógica precisa estar voltada para a formação geral dos indivíduos, de forma que possa ser extensível a todos, respeitadas as diferenças individuais. A participação dos alunos em atividades que privilegiem a troca de papéis sociais, o emprego de simulações e jogos, representa para a teoria cognitivo-desenvolvimentista implicações pedagógicas bastante positivas, pois uma das características da troca de papéis e das simulações é o seu valor de transferência. Não esquecendo, contudo, que as discussões geradas, o envolvimento e a participação de todos é fundamental para o processo de formação e crescimento do sujeito moral.

A Educação Física, o Desporto, ou qualquer outra atividade, não desenvolve uma moral desvinculada do sistema social, pois a moral das atividades físicas não é específica destas atividades, são marcadas por valores instituídos na e pela sociedade. Portanto, não se pode pretender uma ética e uma moral próprias à prática dos desportos ou às atividades de Educação Física, pois que são atividades impregnadas de simbolismos construídos e revelados pela sociedade. Sendo assim, seus sentidos e significados estão atrelados às relações e interações que se dão dentro de um determinado espaço de relações. A escola, como uma instituição social e, portanto, constituída por estes mesmos simbolismos, se constitui em espaço de representação da sociedade que a criou. Para Stainback (1999), este “espaço” é muito significativo, pois

*“As escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros. São também áreas de treinamento em que membros mais jovens da sociedade desenvolvem atitudes, interesses e habilidades que serão usados durante toda a vida. Por isso, as escolas devem assumir a responsabilidade de melhorar as condições sociais negativas (p.72)”.*

A aula de Educação Física, enquanto espaço simbólico, constitutivo de significações, pode ser criadora de símbolos que reforçam a conformidade social, a docilização da violência, do autoritarismo, da não criticidade das ações, da espera de soluções prontas, vindas sempre da autoridade gerando no indivíduo sentimento de impotência ante o instituído<sup>5</sup>.

As reflexões até agora desenvolvidas sobre ética e Educação Física apontam para uma Educação Física calcada num modelo includente e um dos grandes desafios nos parece ser a capacidade de viabilizarmos uma intervenção que privilegie este modelo que, em larga medida, depende da competência, intencionalidade e sensibilidade de quem educa.

Consideramos assim, que inclusão nas aulas de Educação Física implica numa prática em que todos os alunos devem receber oportunidades educacionais adequadas, que

as atividades propostas sejam desafiadoras, porém ajustadas às habilidades e necessidades dos alunos; que recebam todo apoio e ajuda de que necessitam, que sejam estimulados a cooperarem entre si; e que os professores e a comunidade educacional sejam capazes de responder de forma humana e eficiente no respeitante às necessidades específicas de todos os alunos durante as atividades de maneira a estimular a sua autonomia. Isto envolve a maneira pelo qual avaliamos as suas necessidades e habilidades, como os instruímos e de que forma organizamos nossos planos de aula e se relaciona diretamente ao nosso fazer, de como construímos o nosso dia-a-dia na escola.

Neste sentido, a capacidade do educador em julgar, aferir níveis de dificuldades e exigências em relação às atividades propostas estaria vinculada às possibilidades de cada aluno frente a essas exigências. Dessa forma, as relações entre os próprios alunos e entre alunos e professores sofreriam modificações, pois não estariam pautadas por parâmetros pré-estabelecidos, surgiriam do fazer do próprio grupo.

Assim, podemos dizer que, o que se abstrai das relações e orientações recebidas durante as aulas têm implicações no desenvolvimento moral do aluno. Que pode se traduzir em experiências positivas e gratificantes, e negativas e desconfortáveis. Se a Educação Física contribui para o desenvolvimento do homem, então não se pode privilegiar o sucesso de uns gerando o insucesso de outros.

Como pudemos observar nos estudos analisados sobre as representações das aulas de Educação Física (MONTENEGRO, 1994) a acentuação das diferenças individuais são freqüentes no cotidiano das aulas de Educação Física e se traduzem por vezes nas expressões utilizadas por alguns professores: “vamos ver quem consegue mais...”, “quem é capaz de...”, “quem é melhor que...”, “agora... vamos ver...”, “quem acerta mais...”. Isto soa aos ouvidos de alguns como: “quem é o pior”, “quem é o incapaz”, “quem erra sempre”, “quem não sabe fazer” etc.

Estas expressões são reconhecidas por alguns professores como motivantes. O que se pretende como motivação tem, para muitos, o efeito perverso da comparação absolutizante do erro e do acerto. As imagens negativas de si mesmo são alguns dos possíveis indicadores da geração de baixa estima em muitos alunos.

Compete ao professor dar sentido às atividades, trabalhando com as conquistas e fracassos dos alunos, evitando as comparações inter-individuais, pautando suas contribuições no sentido da integração do grupo como um todo e do respeito às diferenças entre os participantes nas aulas de Educação Física. Pois, quando sei que sou diferente, eu admito a diferença no outro.

A diferença é vivida de maneira positiva, não se constitui em especificidade ou em padrão a ser seguido; ao contrário, o tratamento do diferente pela ótica relacional, não permite a hierarquização das diferenças, pois não me represento melhor que o outro por dançar melhor, por fazer mais cestas no basquete, por ter um toque mais técnico no voley, sou apenas diferente do outro em relação a uma atividade, e o outro é também diferente de mim em outras atividades. Esse respeito se constitui em algo difícil de ser trabalhado. É um desafio, e como todo desafio merece atenção e empenho a fim de ser vencido.

Os alunos vivenciam cada experiência de maneira pessoal, particular, retirando dessas experiências suportes para o seu desenvolvimento moral. São as práticas pedagógicas que dão ênfase a competição intra-individual, que diz respeito ao indivíduo consigo mesmo, no sentido de realizações das atividades propostas. Melhor explicando, as atividades que não apresentam um padrão a ser seguido, nem os mais habilidosos são elevados à categoria de modelos a serem copiados. Neste contexto pedagógico cada aluno auxiliado, incentivado pelo professor, avalia suas próprias possibilidades diante dos desafios propostos, ficando a seu critério solicitar ajuda de outro companheiro ou executar a tarefa sozinho. De acordo com estas reflexões, o importante para o aluno não é o conteúdo em si ou a sua quantidade, mas, o modo como são ensinados.

Estas reflexões apontam para a necessidade de ouvirmos mais as opiniões dos alunos, seus desejos, desvelando seus valores e suas representações acerca das aulas de Educação Física, dando-nos possibilidades de respondermos algumas das questões colocadas inicialmente.

Parece-nos que o desafio que enfrenta a Educação Física, na perspectiva da Ética na Educação Física e das contribuições dessa disciplina curricular para a formação do aluno enquanto sujeito moral, passa, inicialmente pela reflexão sobre o projeto de sociedade que tem este professor, da sua formação, das finalidades que vislumbra para sua prática profissional e das estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas em suas atividades pedagógicas.

Considerando o indivíduo um ser que se encontra em processo de atualização contínua, onde, a cada momento, renova-se e renova o meio, interagindo através de experiências vivenciadas no dia-a-dia, acreditamos que a reflexão é o caminho viável para a consolidação de um fazer ético do profissional de Educação Física em todos os campos de sua atuação profissional.

Como contribuição para esta reflexão no âmbito de nossa prática profissional abrimos aqui algumas questões referentes às atividades propostas nas aulas de Educação Física que poderão servir para alimentar um debate fecundo e transformador de nossa prática pedagógica no âmbito escolar. As atividades propostas estão em consonância com as aspirações dos alunos ou são frutos de “receitas” prontas e aplicadas independentes da cultura em que os alunos estão inseridos? Privilegia-se a construção coletiva dos saberes ou o saber é “dado” sem nenhuma necessidade de se refletir sobre ele? As práticas se constituem em atitudes aproximativas às aspirações coletivas ou reforçam o individualismo e a exclusão?

Para concluir, gostaríamos de voltar a questão introdutória deste artigo, questão esta que costuma orientar a análise da competência profissional no senso comum: a questão da competência. Gostaríamos de deixar claro nosso ponto de vista em relação a este aspecto que oferece um enorme peso no imaginário da sociedade, consumidora de nossos serviços. Acreditamos sim que deve haver pressupostos para esta competência, e todos eles se baseiam numa ética que vê no outro razão da nossa existência.

Se há uma vocação para se ser professor? Acredito que sim! A que Paulo Freire defendia nos seus postulados, a vocação ontológica de “ser sujeito” e o que devemos ter enquanto projeto de vida, é a luta para fazer prevalecer essa vocação, buscando através da auto-reflexão o aprofundamento conseqüente de nossa tomada de consciência e de que resultará nossa inserção na história, não mais como espectadores, mas como atores.

---

## Referências Bibliográficas

- CHAUÏ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Moderna, 1984.
- CHAUÏ, M. Laços do desejo. In: Novaes, Adauto (org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAKATOS, E. M. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 1999.
- LOURENÇO, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almeidina.
- MONTENEGRO, E. L. L. *A Educação física e o desenvolvimento moral do indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UGF, 1994.
- MONTENEGRO, E.L.L. Preliminares ao fair play: contribuições para a (de) formação moral do indivíduo através da Educação Física e esporte. In. *Coletânea de textos em estudos olímpicos*. Turini, M. & Da Costa, L. Rio de Janeiro: UGF, Vol. 1, 2002.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.
- PAIM, A. *Modelos éticos*. São Paulo: Ibarsa. 1992.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou. 1977.
- PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (Orgs.) . *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KOHLBERG, L. Essays on moral development. Vol.2: *The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation*. San Francisco: Harper & How. 1984.

KUNZ, E. Transformações didático-pedagógica do esporte. Injuí: Unijuí. 1994.

STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

---

\*Doutorando FCDEF-UP, Mestre pela UGF/RJ, Professor da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

\*\*Doutoranda UGF/RJ, Mestre pela UGF/RJ, Bolsista CAPES, Professora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

<sup>3</sup> As atividades, sejam elas quais forem ao privilegiar o produto em detrimento do processo, tende a determinar o valor moral das ações em função do que aparece, não importando muito como se chegou a tal objetivo. A orientação Kohlberguiana é para que se privilegie o processo, o modo de ação, como age o indivíduo e que valores perpassam as suas decisões, em que crenças tais ações e decisões foram fundadas. O mais importante na moralidade não pode ser esquecida “a intenção” com que foram ou são praticadas determinadas ações e tomadas determinadas decisões.

<sup>4</sup> Entende-se que para a promoção do raciocínio moral devemos nos preocupar mais com a qualidade e o modo como são trabalhados as informações, e nos preocuparmos menos com a quantidade de conteúdos que as pessoas possam vir a saber, ou conhecer.

<sup>5</sup> Kohlberg (1984) indica, em seus estudos sobre desenvolvimento moral, que a orientação para a obediência, para o constrangimento e para o respeito unilateral indica uma orientação ao nível do estágio de desenvolvimento moral pré-convencional, ou de moral heterônoma (PIAGET, 1977). Por outras palavras, a moral reduz-se, neste caso, a um conjunto de normas externas, que se deve obedecer para se evitar o castigo, ou então para satisfazer desejos e interesses individualistas. Este tipo de orientação moral reforça o individualismo, não contribuindo para que se alcance níveis mais elevados de consciência moral.