



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

Lilian Suelen de Oliveira Cunha

**Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em Educação Física no sul do
Brasil**

Florianópolis

2021

Lilian Suelen de Oliveira Cunha

**Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em Educação Física no sul do
Brasil**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Saúde Coletiva.
Orientador: Prof. Dr. Fernando Hellmann

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cunha, Lilian Suelen de Oliveira
Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em
Educação Física no sul do Brasil / Lilian Suelen de Oliveira
Cunha ; orientador, Fernando Hellmann, 2021.
119 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós
Graduação em Saúde Coletiva, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Saúde Coletiva. 2. Ética. 3. Bioética. 4. Educação
Física. 5. Formação profissional. I. Hellmann, Fernando .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Saúde Coletiva. III. Título.

Lilian Suelen de Oliveira Cunha

**Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em Educação Física no sul do
Brasil**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Mirelle Finkler
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Alcyane Marinho
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título em Saúde Coletiva

Profa. Dra. Marta Inez Machado Verdi
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Prof. Dr. Fernando Hellmann
Orientador

Florianópolis
2021

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu porto seguro, minha razão por seguir em constante processo de renovação e força para conquistar meus sonhos.

Ao meu amor Sérgio, pelo apoio e parceria nessa etapa de formação e qualificação profissional, pelo incentivo, pelo suporte tecnológico, emocional e também pelas deliciosas comidas que são afagos no dia-a-dia.

Ao meu companheiro de suporte emocional, meu cachorro Tião, ainda que ele não expresse em palavras, sua presença no meu cotidiano, faz dele um amigo especial.

Aos meus amigos que compartilharam deste caminho comigo com os quais compartilhei momentos bons e momentos de angústias durante essa formação.

À UFSC, a qual devemos fortalecer a defesa como universidade pública, gratuita e de qualidade, por ser minha segunda casa e espaço de formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva que me proporcionou realizar o mestrado com discussões e debates necessários para o fortalecimento enquanto sanitaria e incentivo pela coordenadora do curso, Marta Verdi e pelos professores em refletirmos nossas ações profissionais frente ao contexto em que estamos inseridos.

Ao querido orientador desta dissertação, Fernando, por seu carinho, cuidado e afeto desde o início. Gratidão pelo acolhimento, pelas risadas, pela amizade e por seus encaminhamentos nesse trabalho.

À CAPES, pela concessão de ajuda financeira, por meio de bolsa de estudo, durante os dois anos de curso, de suma importância para que eu conseguisse realizar meus estudos.

Aos meus colegas no Núcleo de Pesquisa em Bioética e Saúde Coletiva – NUPEBISC, pela acolhida e afeto. Pela formação constante e aprendizado com pessoas maravilhosas.

Aos membros da banca de qualificação e defesa dessa dissertação por aceitarem contribuir na construção de conhecimentos neste meu processo de formação.

A vida é maravilhosa quando não se tem medo dela.

Charles Chaplin

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil. Realizou-se um estudo qualitativo-descritivo, por meio de uma análise documental. Os resultados são apresentados por meio de dois artigos distintos. O primeiro busca aproximar a temática com o que tem sido discutido no que tange a ética, bioética e Educação Física por meio de uma revisão sistematizada. Constatou-se que, apesar de questões alusivas à ética e bioética na Educação Física figurarem na literatura, faz-se necessário ampliar os estudos nesta temática ainda à margem da produção científica no campo da Educação Física. O segundo artigo, o qual responde à questão central do estudo, analisa a inserção da ética, bioética e deontologia nos cursos de Educação Física. Foram evidenciadas 20 disciplinas com abordagem de conteúdos de ética, 02 disciplinas com abordagem de conteúdo de bioética cujo enfoque baseia-se na teoria principialista e 19 disciplinas com abordagem de conteúdo em deontologia. Predomina-se o estudo da deontologia em detrimento da bioética nos cursos de EF e por fim os temas envolvem a discussões de conceitos, intervenções profissionais e temas do eixo transversal no contexto da EF escolar. Considera-se que somente a deontologia não seja suficiente para atender aos objetivos dos cursos em promover a excelência profissional. Portanto, que para uma efetiva implementação de uma educação em bioética é necessário o empenho de universidades, de docentes e discentes, uma vez que práticas tecnicistas e instrumentalistas voltadas para o mercado que formam o arcabouço conteudista da Educação Física, não dão mais conta de suprir as dores e os sofrimentos nesse contemporâneo.

Palavras-chave: Ética; Bioética; Ensino; Saúde; Educação Física; Graduação

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the insertion of the contents of ethics, bioethics and deontology in the pedagogical political projects and teaching plans of the undergraduate courses in Physical Education in the southern region of Brazil. A qualitative-descriptive study was carried out, through a documentary analysis. The results are presented by means of two distinct articles. The first seeks to bring the theme closer to what has been discussed in terms of ethics, bioethics and Physical Education through a systematic review. It was found that, despite questions alluding to ethics and bioethics in Physical Education appear in the literature, it is necessary to expand the studies on this topic still outside the scientific production in the field of Physical Education. The second article, which answers the central question of the study, analyzes the insertion of ethics, bioethics and deontology in Physical Education courses. There were 20 subjects with an ethics content approach, 02 subjects with a bioethics content approach whose focus is based on principlist theory and 19 subjects with an ethics content approach. The study of ethics is predominant to the detriment of bioethics in PE courses and, finally, the themes involve discussions of concepts, professional interventions and themes of the transversal axis in the context of school PE. It is considered that ethics alone is not sufficient to meet the objectives of the courses in promoting professional excellence. Therefore, for the effective implementation of an education in bioethics, the commitment of universities, professors and students is necessary, since technicist and instrumentalist practices aimed at the market that form the contentual framework of Physical Education, are no longer able to supply the pains and sufferings in this contemporary.

Keywords: Ethics; Bioethics; Education; Health; Physical Education; University graduate

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha histórica dos fatos que marcaram a consolidação da bioética.....	24
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Agrupamento progressivo das categorias iniciais em categorias intermediárias com relação aos objetivos dos cursos de Educação Física.....	46
Quadro 2 - Categoria final de análise dos objetivos dos cursos de Educação Física.....	48
Quadro 3 - Identificação de disciplinas ofertadas pelos cursos de Educação Física segundo conteúdo com abordagem ética, bioética e deontologia.....	49
Quadro 4 - Referencial de análise em bioética identificado em duas disciplinas de cursos de Educação Física.....	52
Quadro 5 - Agrupamento progressivo de categorias iniciais em categorias intermediárias com relação aos temas discutidos em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.....	53
Quadro 6 - Categorias finais de análise dos temas discutidos em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OMS Organização Mundial da Saúde

EF Educação Física

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

CNS Conselho Nacional de Saúde

IES Instituto de Ensino Superior

PPP Projeto Político Pedagógico

EaD Educação à Distância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA.....	19
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.2.1 Objetivo geral.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
2 MARCO CONCEITUAL-CONTEXTUAL	21
2.1 Marco conceitual.....	21
2.1.1 Diferenças entre deontologia, ética e bioética.....	21
2.1.2 Bioética.....	23
2.1.3 Enfoques da Bioética.....	26
2.1.3.1 <i>Do enfoque Principlista</i>	27
2.1.3.2 <i>Do enfoque das Virtudes</i>	27
2.1.3.3 <i>Do Enfoque do Cuidado</i>	29
2.1.3.4 <i>Do Enfoque Naturalista</i>	30
2.1.3.5 <i>Do enfoque da Ética Profissional</i>	32
2.1.3.6 <i>Do enfoque da Bioética Crítico-social</i>	33
2.1.4 Da ética à bioética no processo de formação profissional em saúde.....	35
2.2 Marco Contextual.....	36
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA.....	36
2.3.1 Breve histórico da Educação Física no Brasil.....	37
2.3.2 Formação Inicial em Educação Física.....	39
2.3.3 Inserção curricular: Ética e bioética na Educação Física.....	41
3 Método	43
3.1 Caracterização do estudo.....	43
3.2 Contexto da investigação.....	43

3.3 Cursos incluídos no estudo.....	44
3.4 Seleção e procedimento para coleta de dados	44
3.5 Análise dos dados.....	45
3.6 Limitações do estudo.....	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
4.1 ARTIGO 1.....	56
4.2 ARTIGO 2	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	10000
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - Dados extraídos dos artigos na revisão sistematizada.....	109
APÊNDICE B - Dados referentes aos objetivos dos cursos de Educação Física por Instituição de Ensino Superior	114

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação intitulada “Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em Educação Física no sul do Brasil”, foi elaborada conforme as orientações regimentais do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC), como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Saúde Coletiva. Está inserida na linha de pesquisa Bioética e Saúde Coletiva e teve como finalidade analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil. Considerou-se especificamente essas áreas do conhecimento ética e bioética, por acreditar ser de extrema relevância a aproximação com o campo da Educação Física, na busca por profissionais críticos, reflexivos e capazes de lidar com situações problemas em qualquer contexto de atuação profissional.

Deste modo, a presente dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. No **primeiro capítulo** apresenta-se a introdução com a caracterização do problema, justificativa, objetivo geral e específicos. O **segundo capítulo** consta o marco conceitual-contextual do estudo, sendo o marco conceitual as questões sobre ética, bioética e deontologia. E no marco contextual a visão sobre a Educação Física. O **terceiro capítulo** apresenta-se a metodologia empregada no estudo. No **quarto capítulo** apresenta-se os resultados e discussões do presente estudo por meio de dois artigos. O primeiro artigo intitulado “Ética, Bioética e Educação Física: revisão sistematizada de uma convergência necessária”. O segundo artigo é o que trata do objeto deste estudo é intitulado “Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em Educação Física no sul do Brasil”. E por fim o quinto capítulo, apresenta-se as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) vem se constituindo como área de intervenção e de conhecimento sobre/com a cultura corporal em movimento e, nas últimas décadas, tem intensificado os debates e discussões teórico-metodológicas e epistemológicas sobre o papel formativo das suas intervenções (LEITÃO, 2019). Como consequência desse processo de reconfiguração social e educacional, identifica-se o apelo por novas formas de aprender que superem as características das abordagens tradicionais, pautadas na rigidez e na fragmentação do conhecimento (HARRIS; CULLEN, 2010).

A formação em EF no Brasil (conteúdos, formas pedagógicas e disposições legais), em todo o seu percurso, esteve rodeada de reformas curriculares e tendências formativas que buscavam se adaptar aos momentos sociais, educacionais e de mercado de trabalho que se desenrolam ao longo do tempo (ANDRADE FILHO, 2001; CHAGAS; GARCIA, 2011; CRUZ; SANTOS, 2016; SAMPAIO, 2019). Recentemente foi aprovada a nova Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para graduação em EF.

Em se tratando da expansão do curso de EF no país, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) até o ano de 2017 haviam 497 Instituições (públicas e privadas) no formato (presencial e educação a distância) distribuídas em 72 instituições públicas e 425 instituições privadas (INEP, 2017). Considerando-se o amplo quantitativo de cursos em todo o território nacional, o presente estudo fez um recorte por conveniência para análise, delimitando para Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso na região sul do Brasil.

O curso de EF, de acordo com as DCN, deve desenvolver no mínimo carga horária de 3200 horas/aula e divide-se em duas etapas, uma etapa comum e uma etapa para formação específica, sendo licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2018). A formação específica em bacharelado habilita o profissional para atuar em todo e qualquer segmento de mercado inerente às áreas da saúde e do esporte, nas diferentes manifestações da atividade física e esportiva, com exceção da Educação Básica. A licenciatura, por sua vez, preocupa-se com a formação de professores de EF para atuação nos sistemas de ensino formais da Educação Básica (SALLES, 2019).

É importante pontuar, independentemente do ambiente de atuação em que o profissional opere, a EF, como um todo, objetiva a (re)habilitação do outro, apoiando-se na subjetividade, condições e hábitos de vida das populações para escutar, examinar e interpretar o que o corpo e a mente dos indivíduos dizem sobre si e sobre suas enfermidades (SOUSA, 2015). Não se objetiva, contudo, curar ou higienizar tais moléstias, mas cuidar-lhes e interceder por elas. É função do profissional de EF o contato dos indivíduos com suas próprias corporeidades, estimulando-os a mobilizar não somente seus corpos, mas também seus desejos e afetos (SOUSA, 2015).

Nesse sentido, no contexto da formação desse profissional, Silva e Cunha (2002) apontam que cabe à universidade adaptar-se a este novo padrão de trabalhador que se mostra necessário, assumindo no seu processo educacional a mobilização dos conhecimentos sobre a formação profissional, bem como conhecimentos referentes ao convívio social e desenvolvimento pessoal de seus educandos. Todavia, segundo Blumberg e Pontiggia (2011) embora muitas universidades se afirmem preocupadas com a aprendizagem dos estudantes, poucas apresentam evidências para comprovar que seus currículos e práticas são, de fato, correspondentes com esta intenção.

Entende-se, a partir deste cenário, ser inevitável refletir sobre os desafios postos na formação e na qualificação para o exercício profissional do ponto de vista ético, ou seja, promover uma formação de profissionais mais conscientes de suas práticas e preparados para lidar com as demandas da sociedade. Destarte, faz-se necessário romper com a visão biomédica ainda presente nos currículos de EF e apreender conteúdos de ética e bioética aplicados à prática do licenciado e do bacharelado.

Pode-se compreender a ética como sendo um espaço de reflexão acerca da moralidade, através de padrões ideais do que possa vir a ser bom para os indivíduos e para a sociedade (CHAUI, 2000). A bioética pode ser entendida como ética aplicada, caracterizada pelo estudo sistemático das dimensões morais utilizando-se de uma variedade de preceitos e de metodologias em contexto interdisciplinar. Pensadas a partir da sociedade, da cultura e dos valores morais da civilização contemporânea (REICH) E deontologia trata-se de um conjunto de normas, deveres e princípios que compõe um código, este adotado pelas profissões (NUNES, 2014).

Portanto, formar profissionais na sociedade complexa moderna requer que a formação inicial em Educação Física trate, além, de conteúdos e conhecimentos específicos de cada área (licenciatura/bacharelado), também da compreensão da sociedade de forma global (COSTA, 2017). Deste modo, torna-se importante, estudar a ética e a bioética a partir do diálogo crítico da própria realidade da EF.

Frente a essa realidade o desenho ou planejamento dos sistemas de ensino deve ser constantemente atualizado para que a formação de profissionais não seja apenas especialistas em suas respectivas áreas de conhecimento, mas que, além disso, possam resolver os problemas bioéticos com os quais possam se deparar. Esta é a razão pela qual a inserção da bioética no sistema curricular de ensino é de relevante importância para o desenvolvimento pessoal e profissional (MORALES-GONZÁLEZ et al., 2018).

Finkler e colaboradores (2011) apontam que a inserção da ética na estrutura curricular por meio do ensino da bioética tem sido um tema de interesse crescente no meio acadêmico, ainda que de forma lenta. Na história da EF é possível verificar alguns momentos de debates sobre ética e a bioética, no entanto, atualmente parece ter havido um descompromisso com o debate ético sobre conflitos e questões problemas que surgem no fazer cotidiano.

A primeira aproximação ocorreu no I Seminário de Ética na EF no Rio de Janeiro em 1999, organizado pelo Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. O evento teve como objetivo dar início à elaboração do Código de Ética do Profissional de Educação Física com última atualização em 2015 (TOJAL; BARBOSA, 2006). Esse primeiro momento, visa o disciplinamento de condutas e definição de normas, o que pode ser entendido como deontologia.

Em 2003, na cidade de Foz do Iguaçu ocorre o II Seminário de Ética que teve como destaque a publicação do livro “Ética Profissional na Educação Física” com o objetivo de servir de apoio a implementação da discussão sobre a temática ética em cursos de bacharelado e licenciatura no país (TOJAL; BARBOSA, 2006).

Em 2005, também na cidade de Foz do Iguaçu ocorreu o III Seminário de Ética com o intuito principal de discutir a temática específica “Ética e Bioética e a intervenção do profissional de Educação Física”. O resultado desse encontro gerou uma publicação de um livro em 2006 chamado “A Ética e a Bioética: na preparação e na intervenção do profissional de Educação Física” tendo como organizadores João Batista Tojal e Alberto Puga Barbosa (TOJAL; BARBOSA, 2006).

No que concerne à produção científica nesta área de debate sobre EF e a ética/bioética, parece haver uma lacuna do conhecimento. Encontram-se alguns estudos como uma tese defendida por Silva (2003) intitulada “O Debate ético e bioético na Educação Física” e teve como objetivo mostrar a importância do debate ético e bioético nas discussões e nas produções da Educação Física. Um estudo realizado por Menin e colaboradores (2013) em que constataram a falta de estudos para essa temática e quase ausência do tratamento da ética nos cursos de formação de professores de EF. E contribuições de Marcon e Becker (2017) em um estudo sobre EF com a temática de valores e atitudes, em que apontam para uma escassez de produção de pesquisas na formação de professores e na prática pedagógica na escola. Comentam que os poucos estudos encontrados sobre a temática da ética na Educação Física escolar estão centrados no “como?”, somente no sentido prescritivo de propostas pedagógicas, sem envolver os educandos nos processos investigados.

Assim, a partir dos movimentos supracitados e uma certa timidez em estudos na área da EF relacionados à temática da ética e da bioética percebe-se uma lacuna do conhecimento e uma desconsideração sobre o olhar ético. Para Silva (2003) a EF secundarizou ou simplesmente desconsiderou o debate ético. Ou seja, ao não fazer esta discussão, a EF viu-se envolta em uma série de conflitos morais e sociais, gerados inclusive pela sua própria prática investigativa (SILVA, 2003). Em função disso, faz com que o propósito deste estudo confirme o intuito em retomar o debate ético e bioético, levando-se em conta as potencialidades dessa temática para a área da EF, bem como elucidar as fragilidades de uma aproximação que ainda vem se estruturando. Portanto, um dos pontos de partida para esse processo de mudança se dar por meio da formação inicial em EF a partir da inserção da ética e bioética nos currículos, pensados de forma transversal e em acordo com as temáticas cotidianas da prática profissional no campo da saúde, do esporte e da educação.

À vista disso, emergem alguns problemas: como a EF tem tratado a questão da ética e da bioética? Como os cursos de EF tem debatido temas éticos? Como a EF poderá enfrentar a discussão ética a partir de seus currículos? Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil?

1.1 JUSTIFICATIVA

Com base na literatura apresentada anteriormente, percebe-se pontos que justificam o desenvolvimento deste estudo.

O campo da Educação Física ao longo dos anos vem se consolidando como conhecimento científico e ganhando espaços em educação, política, economia, saúde e esporte. Apesar disso, quando se observam os novos profissionais que irão compor esses espaços, verifica-se uma lacuna na formação destes, uma vez que embasada no viés biológico, tecnicista e uniprofissional.

Uma forma de combater o modelo prescritivo e normativo nos cursos de Educação Física, dar-se-á por meio de práticas críticas e reflexivas sobre o contexto da realidade. Para além do conhecimento técnico-científico imprescindível para o embasamento teórico da prática profissional nas três grandes áreas da Educação Física (saúde, educação, esporte), faz-se necessário repensar o processo de formação para o desenvolvimento de competências que possibilitem o profissional de EF fazer escolhas, tomar decisões e buscar pela excelência na prática cotidiana.

Um dos caminhos discutidos entre cursos da área de saúde aponta para a aproximação durante a formação inicial com disciplinas autônomas ou conteúdos inseridos de forma transversal no currículo sobre temáticas discutidas à luz da ética e bioética. Sabe-se que somente a abordagem deontológica não suprem a capacidade de reflexão crítica sobre questões éticas. Deste modo, quando surgem a necessidade de resoluções sobre problemas éticos, o conhecimento deontológico mostra-se insuficiente.

Diante disso, torna-se relevante propor aprendizagens reflexivas para a melhoria da formação dos futuros profissionais e, posteriormente em formação continuada especialmente por confrontá-los com a complexidade de ambientes reais de prática (CRONIN; LOWES, 2016; ROBERTS; RYRIE, 2014).

Outra questão importante para se pontuar refere-se a falta de continuidade dos encontros profissionais e científicos para se debater a temática de ética e bioética sobre o contexto da EF. De 2005 até os dias atuais o debate sobre a temática é quase incipiente nos grandes eventos científicos da EF e no caminho inverso fica cada vez mais evidente no fazer cotidiano do profissional de EF a necessidade de um olhar atento sobre a realidade vivenciada, o saber lidar

com questões éticas em seus diferentes contextos e saber mobilizar competências para resolver problemas.

Neste contexto, considerando os motivos apresentados, evidencia-se que existem algumas lacunas no conhecimento científico sobre a temática, os quais o presente estudo busca contribuir nas reflexões sobre a necessidade de repensar a formação inicial em Educação Física e fortalecer a ideia de se retomar a importância do tema para a agenda de debates e grandes eventos a Educação Física.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar a presença das disciplinas de ética, bioética e deontologia nos cursos de Educação Física na região sul do Brasil.

Conhecer os referenciais de análise em bioéticas estudados em cursos de Educação Física.

Verificar os temas discutidos em disciplinas de ética e bioética nos cursos de Educação Física.

2 MARCO CONCEITUAL-CONTEXTUAL

Para melhor elucidar e permitir reflexões sobre o tema proposto neste trabalho, apresenta-se os principais conceitos organizado de maneira a fundamentar a realização do presente estudo, justificando-se a defesa da aproximação e o fortalecimento da Ética e Bioética no processo de formação inicial em Educação Física. Julgou-se necessário apresentar, inicialmente, um recorte da literatura como subsídio para compreensão do cenário conceitual (Ética e Bioética) e do cenário contextual (Educação Física).

Inicialmente, concentra-se em apresentar questões conceituais, as diferenças entre Deontologia, Ética e Bioética, conceitos e evolução histórica da Bioética, os enfoques teóricos da Bioética e sobre o ensino da ética a bioética no processo de formação.

Em seguida, apresenta-se o cenário contextual: Apresenta-se um breve histórico da construção do curso de Educação Física no Brasil. Identifica-se a configuração atual da formação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) e áreas de atuação. Na sequência, discutem-se as características atuais da formação inicial em Educação Física, a partir da inserção curricular da ética, bioética e deontologia.

2.1 MARCO CONCEITUAL

2.1.1 Diferenças entre Deontologia, Ética e Bioética

O termo Deontologia surge das palavras gregas “*deon, dêontos*” que significa dever e “*logos*” que se traduz por discurso ou tratado. Trata-se de um conjunto de normas, deveres, princípios que compõe um código, este adotado pelas profissões. Deste modo, todos devem ter consciência das possíveis consequências de seus atos, mas não em relação somente a si mesmo, mas também pensando no outro e em toda a sociedade. Todavia, há a necessidade de elencar quais comportamentos são aceitos por meio de normas que refletem o melhor para a sociedade, e que uma vez sendo interiorizadas pelos indivíduos, geram um sentimento de dever agir de uma determinada maneira (NUNES, 2014).

Muitas vezes utiliza-se a expressão anglo-saxónica *professional ethics* para designar a deontologia. Todavia, a Ética não se reduz à Deontologia. A literatura aponta para a necessidade de ir além do mero cumprimento das normas deontológicas (CARAMICO; ZAHER; ROSITO, 2007; CEZAR; GOMES; DANTAS; MARTINS; MILITÃO, 2011; MALUF, 2015; MATOS;

TENÓRIO, 2010; SILVA; RIBEIRO, 2009; SIQUEIRA-BATISTA, 2011). Seguir os princípios éticos vertidos nos códigos deontológicos porque o seu incumprimento tem consequências sociais. As ações são apenas conforme à norma e não conformes ao valor. Se o valor não é assumido pelo agente, este não age racionalmente, de forma livre e responsável, de acordo com aquilo que, interiormente, sabe que deve fazer (CARAPETO; FONSECA, 2012).

Deste modo, entende-se por Deontologia o estudo do conjunto dos deveres profissionais, neste sentido, é uma disciplina da ética especialmente adaptada ao exercício normativo de uma profissão.

Para além das normas e deveres, precisa-se refletir criticamente sobre diversos contextos, assim busca-se pelo exercício da ética. A palavra ética vem do grego *ethos*, originalmente tinha o sentido de “morada”, “lugar em que se vive” e posteriormente significou “caráter”, “modo de ser” que se vai adquirindo durante a vida. Dentro desse contexto de significados, faz-se importante entender também a origem do termo moral. Procede do latim *mores* que originariamente significa “costume” e em seguida passou a significar “modo de ser”, “caráter” assim como a ética. Portanto, as duas palavras têm, etimologicamente, um sentido quase idêntico (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

Faz oportuno lembrar, no contexto acadêmico, que o termo “ética” se refere à filosofia moral, isto é, ao saber que reflete sobre a dimensão da ação humana, enquanto que “moral” denota os diferentes códigos morais concretos. A ética não se identifica com nenhum código moral, mas isso não significa que ela seja neutra diante dos diferentes códigos, pois ela é crítica dos costumes morais (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

A ética tem uma tripla função: 1) esclarecer o que é a moral, quais são seus traços específicos; 2) fundamentar a moralidade, ou seja, procurar averiguar quais são as razões que conferem sentido ao esforço dos seres humanos de viver moralmente; 3) aplicar aos diferentes âmbitos da vida social os resultados obtidos nas duas primeiras funções, de maneira que se adote uma moral crítica em vez da subserviência a um código (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

Considerada de modo amplo, a ética aplicada consiste no estudo dos aspectos éticos de um problema pessoal ou social. A ética aplicada é a deliberação sobre os aspectos éticos com repercussão individual ou coletiva no dia-a-dia da humanidade (CLOTET, 2003).

A reflexão ética interroga a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos dos grupos nas

instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e à saúde (BRASIL, 1997).

É interessante ressaltar que a ética se propõe a compreender os critérios e os valores que orientam o julgamento da ação humana em suas múltiplas atividades, principalmente aquelas que dizem respeito ao trabalho e à vida humana, de modo a promover uma reflexão que interpreta, discute e problematiza, investiga os valores, princípios e o comportamento moral (CARVALHO et al., 2008).

Considerando o exposto, compreende-se que a adoção de uma perspectiva de ética aplicada possa ser orientada pela Bioética. Nessa direção, Goldim (2009) informa que a bioética é uma reflexão complexa, interdisciplinar e compartilhada. Complexa, porque insere os múltiplos aspectos envolvidos no seu objeto de atenção; interdisciplinar por poder contar com conhecimentos precedentes de distintas áreas do saber; compartilhada por empregar as diferentes interfaces para realizar diálogos reciprocamente enriquecedores.

Por Bioética se tratar de uma área de estudo interdisciplinar, o presente estudo se apoia na compreensão definida por Reich (1995), o qual incluiu os aspectos de sistematização e interdisciplinaridade ao seu conceito inicial de Bioética, ampliando o termo como “*o estudo sistemático das dimensões morais, incluindo a visão, a decisão, a conduta e as normas das ciências da vida e da saúde*”, em um contexto interdisciplinar (REICH, 1995, XXI).

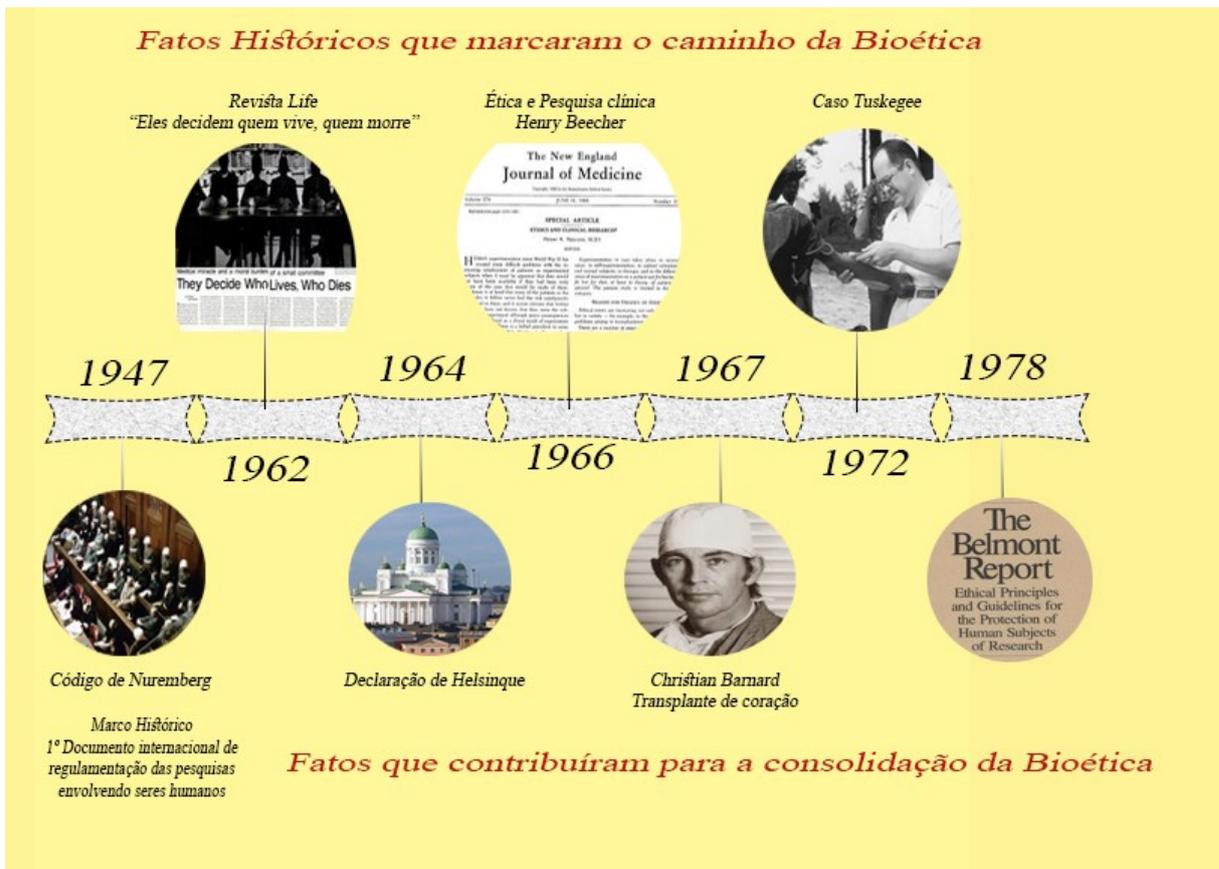
2.1.2 Bioética

O nascimento da Bioética tem suas raízes ideológicas nas ruínas da Segunda Guerra Mundial quando se estimulou a consciência dos homens acerca das atrocidades cometidas em nome da ciência, com o intuito de se estabelecer uma fronteira entre ética e o comportamento. A partir desse marco, a exigência de uma ética no campo biomédico fundamentada na razão e nos valores estimulou a consciência crítica para uma profunda reflexão com o intuito de estabelecer a fronteira entre a ética e o comportamento (PAIVA, 2015).

Historicamente, aponta-se que o nascimento da Bioética foi moldado em um ambiente de grande desenvolvimento científico e tecnológico e de profundas mudanças sociais, políticas e culturais. Soma-se a isso os progressos retumbantes, grandes abusos, especialmente nas pesquisas envolvendo seres humanos (LOPES, 2014). Entre alguns desses fatos considerados

marcos históricos, os quais contribuíram para consolidação desse ramo acadêmico, pode-se citar: o Código de Nuremberg, a Declaração de Helsinque e as denúncias frequentes de abusos cometidos por pesquisas biomédicas (DINIZ; GUILHEM, 2002; PRUDÊNCIO, 2017). Esse caminho histórico-conceitual pode ser observado na figura 1.

Figura 1: Linha histórica dos fatos que marcaram a consolidação da Bioética.



Fonte: Elaborada pela autora (2020). Adaptado de Hellmann (2009)
Imagens utilizadas na linha histórica são de domínio público.

Nesse contexto, observa-se a consolidação da Bioética por meio de quatro etapas considerando o contexto histórico. A primeira etapa diz respeito ao processo de fundação, nos anos 1970, quando se construíram as bases teóricas estruturais para a prática da Bioética. A segunda etapa caracteriza-se pela expansão e consolidação, na década de 1980, por meio de eventos, livros e revistas científicas especializadas, com destaque, nesse período, para o estabelecimento da teoria principialista, a mais conhecida na Bioética (GARRAFA, 2005; HELLMANN, 2009).

Em sequência a terceira etapa deu-se a partir dos anos 1990 até o ano 2005 com o processo de reflexão da necessidade de novas perspectivas para se pensar, de modo ético, outros aspectos que demandam atenção e ultrapassam a abordagem principalista. E por fim, a quarta etapa seria o momento atual, considerando a ampliação conceitual da Bioética para além da temática biomédica – tecnológica, atingindo os campos social e ambiental, retornando ao sentido original da Bioética, tal como propôs Potter (GARRAFA, 2005).

No sentido de identificar a origem do termo Bioética é possível encontrar uma certa divergência na literatura. Nos anos 20 Fritz Jahr na Alemanha, definiu o imperativo bioético no sentido amplo (HOSS, 2013). Para outros pesquisadores tanto o neologismo “Bioética” quanto a própria disciplina tiveram seu nascimento simbólico na obra *Bioethics: Bridge to the future*, do cancerologista estadunidense Van Rensselaer Potter, publicada em 1971. No entanto, outros autores contestam a paternidade do neologismo e indicam que o médico obstetra, fisiologista e demógrafo André Hellegers, da Georgetown University, também dos Estados Unidos da América (EUA), tenha sido o primeiro a utilizar esse termo academicamente (DINIZ; GUILHEM, 2002; HELLMANN; VERDI, 2014; PRUDÊNCIO, 2017).

Na introdução de *Bioethics: Bridge to the future*, Potter afirmava:

Se existem duas culturas que parecem incapazes de dialogar – as ciências e humanidades – e se isto se mostra como uma razão pela qual o futuro se apresenta duvidoso, então, possivelmente, poderíamos construir uma ponte para o futuro, construindo a bioética como uma ponte entre as duas culturas (POTTER, 1971, p.6).

As duas margens ligadas por esta ponte são os termos gregos *bios* (vida) e *ethos* (ética), sendo que *bios* representa o conhecimento biológico, a ciência dos sistemas vivos, e *ethos* o conhecimento dos valores humanos. Potter almejava criar uma disciplina em que promovesse a dinâmica e a interação entre o ser humano e o meio ambiente. Ele persegue a intuição de Aldo Leopold e, sob tal ótica, antecipa-se ao que atualmente se tornou preocupação mundial: a ecologia (PESSINI, 2013).

Garrafa (2005) comenta que foi por intermédio de Potter que o neologismo “Bioética” ficou mundialmente conhecido, mas independentemente de quem tenha cunhado o termo, houve diferenças no significado da palavra quando esses autores as criaram: para Hellegers, a Bioética designava “ética da vida” e seu campo de estudo restringia-se a questões morais focadas principalmente nas consequências da aplicação das biotecnologias das ciências médicas ao homem e à relação entre médico e paciente.

Destarte, a Bioética pode ser considerada nova, pois introduz questões trazidas especialmente dos avanços tecnológicos no campo da vida, que não estavam previstos em considerações anteriores, como necessidade de proteger a vida humana face às inovações técnico-científicas nas áreas das ciências da vida (ANJOS, 2001; HELMANN, 2009).

Deste modo, a Bioética pode e precisa ser concebida de diferentes modos, não se atrelando apenas às questões do campo das ciências da saúde, mas, de forma mais abrangente, como uma reflexão acerca das implicações morais da práxis humana (MOTTA; VIDAL; SIQUEIRA-BATISTA, 2012).

2.1.3 Enfoques da Bioética

Vislumbra-se a Bioética em um contexto interdisciplinar, uma vez que permite a pluralização de conteúdos bioéticos, quer sejam relativos às dimensões micro e macrossocial, que sejam relacionados aos problemas de situações emergentes ou persistentes. De qualquer modo, para o equacionamento frente a um determinado tema ético, existe uma variedade de metodologias, o que aponta para a existência da diversidade de referenciais teóricos em Bioética (HELLMANN, 2009).

Nessa perspectiva, Zoboli (2006) aborda sobre a tentativa de voltar o foco da Bioética para o contexto de desigualdades sociais que marcam a saúde na América Latina. É necessário aproximar-se desses referenciais com vistas a habilitá-los como instrumentos de transformação dessa realidade e não como meios de justificá-la. Fica então, o desafio para os que lidam com Bioética e saúde pública de, ao apropriar-se desses instrumentos de análise, ampliar o seu foco para a dimensão do coletivo, e para dar conta das novas demandas que se apresentam quando assumem lugar central na agenda das reflexões e discussões não mais a medicina de alta tecnologia e os avanços biotecnológicos, mas, sim os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença e as desigualdades de sua expressão (ZOBOLI, 2006).

Para conhecer os principais enfoques de análise em Bioética, apresenta-se em sequência Enfoques principais e suas principais características, respectivamente: 1) Do principialismo; 2) Das virtudes; 3) Do cuidado; 4) Naturalista; 5) Da ética profissional e 6) Bioética social.

2.1.3.1 Do enfoque Principlalista

O enfoque tem como principais autores Tom Beauchamp e James Childress, cuja obra *Princípios da ética biomédica*, apresentada em 1979, propõem quatro princípios norteadores para a análise dos problemas éticos: a beneficência, a não – maleficência, a autonomia e a justiça. De acordo com Zoboli (2003) o principlalismo não faz abstração dos casos, porque as compreensões dos princípios e de suas implicações tornam-se possíveis com a realização de juízos em circunstâncias concretas.

O modelo principlalista é o enfoque mais difundido da Bioética, chegando, mesmo a confundir-se com esta. Constitui “metodologia de análise moral” que busca ponderar de forma racional e imparcial, “os argumentos morais” em situações conflituosas concretas com vistas a dirimir, se possível, os conflitos pela escolha dos “melhores argumentos” (ZOBOLI; SARTÓRIO, 2006).

O enfoque principlalista com efeito, centra-se na análise dos atos, especialmente os conflitivos, buscando o modo de resolver as pendências. Assim, nas deliberações relativas à assistência médico-sanitarista, esta teoria ética pode, e deve, dialogar com outras. Os princípios constituem referências que alertam para a necessidade de não ser maleficente, de não ser injusto, de respeitar a autonomia das pessoas e de ser beneficente para com elas. Determinar como tais orientações se dão em concreto conforme orientações para a razão e a sensibilidade ética (ZOBOLI, 2003).

Ressalta-se que o enfoque principlalista tem como referência os três princípios do Relatório de Belmont – autonomia, beneficência e justiça, e mais um quarto princípio, o da não – maleficência. Os dois primeiros de caráter teológico e os outros dois de caráter deontológico. A Bioética principlalista, anglo-saxônica coloca em evidência a autonomia em relação aos demais princípios, em razão de sua forte conotação individualista, sendo mais centrada na resolução de dilemas e conflitos individuais biomédicos e na análise ética de pesquisas científicas (COELHO; COSTA; LIMA, 2013).

2.1.3.2 Do enfoque das Virtudes

Em Bioética, o enfoque das virtudes dá ênfase às atitudes éticas, enfocando o caráter do sujeito. Assim, a virtude é o exercício continuado de realizar um determinado valor. A

honestidade é uma virtude por exemplo, o que significa dizer que uma pessoa que tem a virtude da honestidade costuma se esforçar em ser honesta. Dessa forma, o enfoque das Virtudes, dirige-se principalmente aos agentes e não aos atos em si, focando nos hábitos e atitudes relacionados ao caráter, uma vez que a virtude é uma qualidade moral particular (HELLMANN, 2009; ZOBOLI, 2003; ZOBOLI; FORTES, 2004).

Para os autores da Ética das Virtudes, entre eles MacIntyre (1991), o caráter é mais importante do que o cumprimento das normas. As virtudes deveriam ser recomendadas e cultivadas ao longo do tempo mediante interações educacionais, modelos de atuação etc. Uma pessoa moralmente boa, com a adequada configuração de desejos e motivos tem mais possibilidades de entender o que deve fazer, de realizar as ações necessárias e de criar e atuar segundo ideais morais. Uma pessoa tem motivações e desejos profundamente arraigados de realizar ações corretas. O caráter é composto de um conjunto de expressão ou manifestações estáveis que determinam a maneira de julgar e de atuar moralmente de uma pessoa (LIMA, 2016, p.48).

Os teóricos da ética de virtudes não aceitam a apologia moderna aos princípios como sendo neutros e universais. MacIntyre (1991) propôs a reabilitação da ética aristotélica com algumas transformações que a torne capaz de justificar a moralidade nos moldes modernos. Sua crítica é direcionada principalmente ao liberalismo, pelo fato deste voltar-se contra qualquer defesa das tradições como alternativa para a linguagem moral (LIMA, 2016, p.55).

Para MacIntyre (1984), a virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja possessão e exercício tendem a capacitar-nos para realizar os bens que são internos às práticas e cuja falta nos impede de realizar tais bens. Por prática, MacIntyre (1984) entende qualquer forma coerente e complexa de atividade humana, cooperativa, socialmente estabelecida, cujos bens internos, inerentes, são concretizados no transcurso da tentativa de se realizar os padrões de excelência apropriados e parcialmente definidos para estas atividades, resultando na expansão sistemática dos poderes humanos para operar a excelência e da ampliação das concepções humanas acerca dos fins e bens envolvidos (ZOBOLI, 2006).

É preciso destacar que, ao contrário do princípalismo, a ética de virtudes salienta a necessidade de maior atenção às circunstâncias particulares dos agentes e à formação do seu caráter, a partir do cultivo de bons hábitos capazes de formarem as pessoas virtuosas. Deste modo, ao invés de dar ênfase a regras e princípios - apesar de não evitá-los, a ética de virtudes

prefere salientar o aprendizado daquilo que seja considerado uma ação boa e justa a partir de uma pessoa que sirva como referência. No que concerne à bioética, esta linha de pensamento reabilita a autoridade, por exemplo, do médico perante o paciente visando sempre o maior bem possível deste último (LIMA, 2016, p.56).

Deste modo, Hellmann (2009) comenta que MacIntyre (2001) busca mostrar que dentro da cultura burocrática e individualista, a concepção das virtudes se torna periférica, e a tradição das virtudes se torna principal somente na vida dos grupos sociais que permanecem à margem do individualismo liberal, pois nessa percepção surgem novas concepções de virtudes e o próprio conceito de virtude é desvirtuado.

2.1.3.3 Do Enfoque do Cuidado

Falar em cuidado humano é preocupar-se com a condição de ser humano. É permitir que este possa existir com dignidade, em situações que lhe garantam o viver pleno, saudável em convivência com os outros, sem ameaça a sua condição de humano. Assim, o cuidado humano permeia todo o processo de viver e ser saudável, permitindo que este tenha uma morte digna dentro dos princípios éticos e morais. O cuidado, também é o modo de ser do indivíduo, é o que aproxima e dá sentido à vida. É um existencial que caracteriza o ser como singular e próprio, contudo pressupõe motivação nutrir-se, querer viver com o outro e respeitando-o em seus valores fundamentais (SANTIAGO; CARVALHO, 2014).

Segundo Boff (1999) o cuidado:

“Se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa, sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso, o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana”.

A ética do cuidado valoriza como o mais precioso do cotidiano das pessoas e, principalmente, da atenção em saúde as relações interpessoais, ou seja, a interconexão e interdependência humanas. A ética do cuidado, ou moralidade da responsabilidade, tem por base o conceito de equidade, de reconhecimento das diferenças nas necessidades que dá origem à compaixão, ao cuidado e à solidariedade (GILLIGAN, 1998).

Assim, são compreensões decisivas para uma ética do cuidado: tomar a moralidade como resultante do reconhecimento do relacionamento; acreditar que a comunicação é o modo

de solucionar os conflitos e ter a convicção de que a chave para a solução do dilema está na forma de sua representação. O princípio central da resolução não-violenta de conflitos e a crença na atividade restauradora do cuidado fazem com que os atores de um dilema sejam vistos não como adversários em uma pendência de direitos, mas como membros entrelaçados de uma rede de relacionamentos, de cuja continuidade todos dependem. Desta forma, a resolução para um problema ético consiste em ativar esta rede de relacionamentos pela comunicação, garantindo a inclusão de todos mediante o fortalecimento, ao invés do rompimento das conexões (GILLIGAN, 1998).

A partir desse contexto, na Bioética, o modelo do cuidado aparece como uma abordagem de cunho feminino. Esse enfoque tende contrapor o valor do cuidado, expressão de caráter atribuído ao feminino, ao da justiça, expressão atribuível ao masculino. O enfoque do cuidado é personalizado, o que realça a importância desse referencial teórico para a superação da perspectiva exclusivamente técnica (NEVES, 1996). Diante disso, Zoboli (2003a) reforça o argumento de que valores como o reconhecimento da importância do vínculo mútuo e fortalecimento dessas relações de vínculo, da felicidade de todos, da busca da solução não violenta dos conflitos por meio da comunicação são elementos que compõem esse modelo.

Cabe destacar três perspectivas inter-relacionadas apontadas por Gilligan (1997) no desenvolvimento da ética da preocupação do relacionamento entre o eu e o outro. Na sequência, a incidência inicial da preocupação com o eu tem como foco assegurar a sobrevivência, seguindo-se uma fase de transição na qual tal julgamento é criticado como sendo egoísta.

Dessa forma, o criticismo assinala nova compreensão da conexão do eu com o outro, articulada pelo conceito de responsabilidade. A terceira perspectiva dá ênfase na dinâmica das relações, desfazendo a tensão entre egoísmo e responsabilidade através de nova compreensão da interconexão do eu e do outro, que cresce em uma dinâmica da interação social. “Esta ética, que reflete um conhecimento acumulado das relações humanas, desenvolveu-se à volta de uma compreensão central de que o eu e o outro são interdependentes” (GILLIGAN, 1997, p. 121).

2.1.3.4 Do Enfoque Naturalista

Com recurso à lei natural, procura estabelecer bens fundamentais da pessoa humana, a começar por sua própria vida como um todo e para condições básicas que constituam sua

dignidade (ANJOS, 1997). O modelo naturalista sustenta que a natureza é intrinsecamente dotada de um ritmo próprio pelo qual se auto-regula. Isto é, a natureza obedece às leis internas por meio das quais alcança seus fins próprios. Por outro lado, o ser humano não é o senhor absoluto da natureza, mas seu simples administrador e admirador, tornando-se responsável pela ameaça ao meio ambiente atual e futuro. Portanto, contrariamente ao utilitarismo, o modelo naturalista sustenta que os cientistas não podem produzir tudo o que lhes seja possível, não podem alterar o processo natural (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1997).

Segundo Vaz (2002) a ética naturalista apresenta como fundamento a pressuposição da natureza como fonte de normas, provedora de valores e fornecedora de critérios para a qualificação moral das ações. O naturalismo ético contemporâneo, à diferença do naturalismo estoíco, apresenta muitas faces, em virtude justamente das muitas significações correntes do conceito de natureza e das muitas interpretações que delas decorrem tendo em vista a explicação das condutas morais.

No entanto, o naturalismo, em suas diversas modalidades, fala diretamente e persuasivamente às pessoas de uma civilização tecnológica para os quais a natureza é o englobante último de seu operar. Vale dizer, de sua vida e todo o seu sistema simbólico é referido, de uma maneira ou de outra, à verdade da natureza, sobretudo se essa verdade vem revestida com o prestígio quase mágico da linguagem científica (VAZ, 2002).

De acordo com Pergoraro (2002) o ser humano responde pelo que faz e este é um ato constitutivo do ato ético. Assim, o agir humano não é um processo bioquímico ou mecânico; o homem não é um computador programado para se comportar de determinado modo e para viver tanto tempo. Ele é um agente responsável e livre pelas suas ações: é um agente moral. Nesse sentido, a ética deve emergir da natureza do ser humano com responsabilidade sobre tudo que existe e vive.

Nessa perspectiva outras formas de éticas naturalistas correspondem ao naturalismo biológico de Charles Darwin que reduz a moral ao que ajuda à evolução da espécie; ao naturalismo sociológico que identifica o bem com o que promove a estabilidade e o progresso da sociedade. Essas formas de naturalismo concentram a atenção nas características da natureza humana suscetíveis de serem observadas empiricamente. Portanto, o naturalismo defende o caráter natural das propriedades morais, como objeto de pesquisa empírica análoga às pesquisas realizadas no campo a física. A tese de fundo é o que o bom ou o justo podem ser definidos como propriedades naturais de tipo não moral (WETTERNICK, 2006).

2.1.3.5 Do enfoque da Ética Profissional

A ética se fundamenta em três pré-requisitos: percepção dos conflitos (consciência); autonomia (condição de posicionar-se entre a emoção e a razão) e a coerência (COHEN; SEGRE, 1999).

Partindo-se da premissa de que a ética clássica defende a existência de um código único de preceitos e obrigações, que por ser tomado como algo revelado deveria ser cumprido pelas pessoas, sem discussão, este código único provoca a coincidência dos procedimentos éticos e jurídicos. Na sociedade civil, aplicam-se regras e direitos aos cidadãos e também às profissões, confundindo até mesmo o desempenho profissional com as normas jurídicas ou éticas. No campo profissional, os códigos de ética são conhecidos como códigos deontológicos (ZOBOLI, 2003a).

Nesse contexto, foi Jeremy Bentham, jurista e filósofo inglês, que no século XVIII tentou unir moral e leis pela primeira vez, fundando assim o conceito de Deontologia (FINKLER; NEGREIROS, 2018, p. 41). A palavra deontologia deriva do grego *déon*, *déontos*, que significa dever, obrigação, regras, aquilo que se deve fazer (ZOBOLI, 2003a). Desde então, entende-se por Deontologia aplicada o estudo dos deveres dos profissionais a partir de um marco ético e jurídico (FINKLER, 2009, p. 25). Todavia, trata-se de uma questão de “deve ser” (segundo um código pré-definido), e não de “ser” como é a postura ética individual, internamente assumida e progressivamente amadurecida, vinculada à percepção de conflitos, à capacidade de autonomia e de um posicionamento coerente aos problemas. Desse modo a Deontologia Médica poderia ser chamada de moral médica, mas não de ética médica (COHEN; SEGRE, 1999, p. 16-7).

A partir dessas reflexões, não se pode confundir Deontologia e Ética, nem tampouco Direito e Ética (CORTINA, 2003). Tanto o Direito quanto a Deontologia exigem a vivência de mínimos morais, sem os quais a sociedade ou a corporação não “sobreviveriam”, e aplicam punições quando são desrespeitados, quando as regras coletivamente pactuadas são descumpridas. É a lógica da chamada “Ética Profissional”, que menos confusão provocaria se fosse denominada de Deontologia profissional. Já a ética trata da promoção de máximos. Porque o que ela nos exige não é nada menos que o ótimo. Não por outra razão que o tempo

verbal da ética é o modo imperativo: “seja o melhor que você pode ser!” É isto o que nos cobra a ética: a excelência (FINKLER; NEGREIROS, 2018, p. 41).

Pode-se perceber o contraponto entre as duas formas de conceber a ética: de um lado a que tem como base a Deontologia, que manda agir a partir de uma resposta conhecida (acerca do verdadeiro, correto ou bom) a qual denomina-se aqui de Ética Profissional, uma vez que constitui a forma mais tradicional da ética nas profissões; e do outro lado, a ética que tem como base a reflexão pessoal e autocrítica, o exercício de ouvir e dialogar para compreender, que manda agir com prudência quando não se sabe qual decisão seria melhor, como ocorre nas situações de conflito ético, que surgem sempre que dois valores se opõem (FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2013, p. 3036).

2.1.3.6 Do enfoque da Bioética Crítico-social

A Bioética Crítico-social reúne um conjunto de correntes bioéticas que têm se ocupado não só da priorização de temas voltados às grandes questões sociais, mas também da reflexão acerca dos modos pelos quais têm sido conduzidas estas e outras análises, sempre pautando a centralidade de se avançar na consolidação de um olhar social para a realidade (MATIAS, 2017). Além disso, a Bioética Crítico-social contribui para a reflexão de situações cotidianas e frequentes que necessitam de um posicionamento com base em dimensões éticas e políticas.

Nesse sentido, faz-se necessário que a Bioética esteja comprometida com a realidade concreta dos países periféricos, especialmente da América Latina, e epistemologicamente fundamentada em preocupações como a de não universalizar as diferentes situações, tomando o cuidado de sempre contextualizar os problemas desde sua especificidade cultural, religiosa, política, etc. Também o respeito ao pluralismo moral, a multi e a intertransdisciplinaridade, seu comprometimento com respostas concretas aos conflitos que se apresentam, entre outros, estariam entre os referenciais epistemológicos necessários à bioética (GARRAFA, 2005).

Nesta perspectiva, Hellmann (2009) aponta ser o marco para o termo Bioética Social a produção de estudos com o teor social, especialmente voltados à saúde coletiva. Ao propor essa designação, Garrafa (2005a) assinala a necessidade de intelectuais comprometidos com a cidadania para assim fortalecer a Bioética Libertária: “a Bioética Social, para ser efetiva, além de disposição, persistência e preparo acadêmico, exige uma espécie de militância programática e coerência histórica por parte do pesquisador.

Frente a essa realidade, o enfoque social da Bioética visa conduzir as reflexões e indicar possíveis caminhos para resolver os problemas emergentes. Nesses termos, a Bioética Social codifica as questões emergentes a partir da necessidade de pensar as contradições presentes nos avanços tecnológicos face às fronteiras da cidadania e dos direitos humanos, bem como do acesso igualitário a estas inovações tecnológicas. Trata-se de um enfoque que apresenta um olhar compromissado com a realidade dos países periféricos (HELLMANN, 2009).

Vidal (2010) corrobora ao indicar que a Bioética Social se organiza a partir da premissa de que os principais problemas éticos enfrentados pela consciência moral estão relacionados a fenômenos como a pobreza, a guerra, a violência, a fome e a exclusão social de uma parcela significativa da humanidade.

Ademais, a Bioética Social surge com um parâmetro diferente da bioética tradicional porque transcende o âmbito clínico-individualista protagonizado pelo princípio da autonomia para um olhar do qual se valoriza uma perspectiva social complexa que inclui fatores econômicos, culturais, políticos e geográficos. Dois conceitos muito importantes para essa nova perspectiva social foram criados por Giovanni Berlinguer a “Bioética do cotidiano” e a “Bioética de situações limites”. A primeira diz respeito aos acontecimentos que ocorrem frequentemente no cotidiano, mas que não deveriam mais acontecer como a pobreza e as desigualdades sociais. Já a segunda refere-se às situações paradigmáticas que não são muito consensuais ou conhecidas como a modificação genética e eutanásia (GARRAFA, 2005).

Cabe ressaltar que o enfoque social da Bioética passa a ser difundido a partir da década de 1990. Nesse contexto, ocorrem revisões críticas ao modelo principialista, bem como a universalidade dos seus princípios e urge a necessidade de se considerar as diferentes realidades sociais e culturais e as diversas formas de interpretação moral imbricadas nos conflitos éticos (GARRAFA, 2005a).

Partindo desse ponto, a Bioética social tende a enfocar a defesa dos direitos humanos e critica os enfoques centrais da Bioética, especialmente por serem criados a partir das necessidades dos países centrais desenvolvidos, voltados para necessidades individuais. A perspectiva social da Bioética situa-se num contexto que considera a desigualdade social como produtora de vulneração dos indivíduos que são tolhidos de exercer sua autonomia (HELLMANN, 2009).

Ademais, Hellmann (2009) aponta que os referenciais bioéticos com enfoque social têm por características principais a justiça social e cidadania, a discussão da equidade, o reconhecimento da finitude dos recursos naturais. Buscam situar a Bioética numa análise estrutural da sociedade como produtora da vida e condições de saúde. Caracterizam-se por uma mística da necessidade de solidariedade pelo outro, a qual precisa atitudes fundamentais de pesquisa e de distribuição de recursos, de maneira especial no que se refere às políticas públicas. A citar, os diferentes referenciais teóricos em Bioéticas que compõem a Bioética social são as que mais se aproximam da realidade brasileira: Bioética Cotidiana; Bioética da Intervenção; Bioética da Proteção; Bioética e Teologia da Libertação; e Bioética Antissexista – Antirracista e libertária.

2.1.4 Da ética à bioética no processo de formação profissional em saúde

O potencial da ética como eixo transversal na formação em saúde aplica-se especialmente no momento da crise do paradigma biomédico e na reestruturação curricular dos cursos de saúde. É importante investir na transdisciplinaridade das disciplinas do curso com o objetivo de colocar a serviço da sociedade profissionais que visem aprimorar, além de aptidões teórico-técnicas, o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, incentivando a avaliação e o exercício da autocrítica permanentemente no processo natural das atividades de todas as disciplinas básicas e profissionais (SÁ JR, 2002).

A dimensão ética especificamente nos cuidados em saúde e na prática profissional é imensurável. Conhecimentos éticos e bioéticos favorecem o desenvolvimento de habilidades para atuar nos conflitos éticos que surgem no cotidiano, analisar criticamente as situações e tomar decisões responsáveis (COUCEIRO-VIDAL, 2008; TROTA, 2006).

Além disso, segundo Finkler (2009) é necessário enfatizar que a universidade deve compreender que a “formação ética” não se relaciona somente às boas intenções, mas também à efetividade e excelência, no qual conceitos como cidadania, ética, moral e valores devem ocupar papel de destaque no processo de formação dos futuros profissionais (MALUF, 2015, p.8).

Outro ponto a destacar é a introdução da Bioética nas matrizes curriculares que ainda ocorre de forma lenta. O ensino dessa disciplina é uma tarefa que exige mobilidade e criatividade e também a modificação dos moldes pedagógicos tradicionais adotados na maioria

das universidades. Ademais, a organização da ementa da disciplina implica, também, em cuidado especial para que não seja apenas o novo nome das antigas disciplinas encarregadas dos aspectos disciplinares e legais das práticas profissionais. O processo ensino-aprendizagem da Bioética deve estar pautado na orientação para tomada de decisões frente aos conflitos que se apresentam, tendo-se como preocupação a formação de profissionais éticos (ANJOS, 2007; CARVALHO; MULLER; RAMOS, 2005; PAIVA; GUILHEM; SOUSA, 2014).

O presente estudo entende a Bioética como uma disciplina que pode auxiliar no enfrentamento de situações de difícil mediação como o fim da vida, a morte, a negligência, dentre outras. O campo de influência da Bioética perpassa praticamente todas as áreas acadêmicas, inserindo-se no contexto internacional como referencial teórico que instiga à análise e discussão de dilemas morais de amplo espectro. Como não poderia deixar de ser, ela emerge também no panorama educacional, contribuindo para a compreensão dos problemas éticos historicamente persistentes, que ainda não foram solucionados, e emergentes, que fazem parte dos novos desafios do século XXI (CORREA, 2008).

Assim, sobre a transversalidade do ensino da bioética e partindo do princípio de que o objetivo desse ensino é o desenvolvimento moral do aluno, observa-se que uma única disciplina não consegue oferecer todos os recursos necessários para que tal meta seja atingida, pois se está falando de processo de longo prazo, complexo e abrangente. Uma das estratégias sugeridas para a inclusão do ensino dessas disciplinas na elaboração dos currículos é a abordagem transversal, ou seja, diversas áreas curriculares devem planejar atividades voltadas à educação moral (PUIG, 1998; REGO, 2003).

A bioética como disciplina, estimula o desenvolvimento moral e ético na formação pessoa e profissional do indivíduo. Auxilia também na preparação dos futuros profissionais ou até mesmo graduados a enfrentar as diversas situações com as quais vão se deparar ao longo da experiência profissional. Esses conflitos bioéticos ficam mais claros quando discutidos dentro de uma perspectiva interdisciplinar (PAIVA; GUILHEM; SOUZA, 2014).

2.2 MARCO CONTEXTUAL

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA

2.3.1 Breve histórico da Educação Física no Brasil

No período da Primeira República, compreendido entre 1889 até a Revolução de 1930, foi onde começou a profissionalização da Educação Física. Na prática, a efetiva implantação da Educação Física (EF) ficou restrita até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares (BRUN, 2002). A partir dos anos 1930, uma prática governamental mais ampla destinada à EF foi amplamente implantada. A ideia de que a melhoria e o aperfeiçoamento do homem poderiam ser alcançados por meio da prática sistemática orientada da atividade física foi um dos princípios fundadores da EF no Brasil (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

Até meados da década de 1960, a formação de instrutores de ginástica com ênfase em saberes técnico-biológicos preponderava mesmo nas escolas civis. A partir da década de 1960, o movimento de “esportivização” da EF ganha fôlego, insuflado pelo nacionalismo do regime militar e sustenta a conformação de um perfil profissional híbrido: professor de educação física/técnico desportivo (FRAGA et al., 2010; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

Identifica-se cinco fases da EF no Brasil que atualmente ainda repercutem nos currículos do curso (BRACHT, 1999; DARIDO, 1999; OLIVEIRA, 2006; SOARES et al., 1992):

1) Fase higienista: Intrínseca nos interesses políticos, esta tendência colabora com a higienização populacional. Apresenta como objetivo a obtenção de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir dos exercícios físicos. Tendo em seu discurso os trabalhadores, à aquisição de hábitos saudáveis e conseqüentemente um corpo saudável;

2) Fase militarista: Momento onde a prática de exercícios físicos baseou-se em instituições militares, assumindo valores próprios dessas instituições, que foram historicamente construídos, aplicando a prática de exercícios físicos a EF. A ginástica passa a ser vista como uma atividade punitiva, e neste período, a EF escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não a diferenciar da instrução física militar;

3) Fase pedagogicista: Tem como características o ensino público e a preocupação com um modelo educativo visto com excelência, onde o estudante é o centro das atenções. Nessa fase a EF é vista como algo útil socialmente, devendo ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos dos grupos e classes;

4) Fase Tecnicista: Nessa fase houve a valorização dos aspectos técnicos, relacionados ao momento histórico, que eram das linhas de produção industrial. O núcleo central era a intervenção no corpo (máquina), com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético – esportivo ou desempenho produtivo);

5) Fase popular: Esta fase está vinculada com a classe operária, desvinculada da prática da elite, passando a pregar uma prática de atividade física voltada para interesse dos trabalhadores com a cooperação e as práticas lúdicas.

Na década de 1980, à medida que a escola vai deixando de ser o lócus quase exclusivo de atuação do professor de EF, surgem as primeiras pressões organizadas para regulamentar a profissão e começa a ser adotado o termo “profissional de Educação Física”. Em um cenário nacional de democratização de práticas políticas e sociais, o ensino da EF no Brasil passou por uma reestruturação curricular, que ampliou conteúdos e redefiniu métodos de ensino, processo respaldado pelo avanço da produção de conhecimento neste campo e pela atuação de vários professores que se empenharam na luta por maior autonomia da EF enquanto área de formação profissional, principalmente nas universidades públicas. Nesse contexto, em 1987, foi permitida a criação do bacharelado em EF (PRONI, 2010).

Esse cenário de alteração ocorreu por meio da resolução nº 3/1987 pelo Conselho Federal de Educação, que institucionaliza cursos de bacharelado em EF no Brasil, instaurando outro tipo de fragmentação no processo de formação, ainda que restrito a poucas universidades. Com a promulgação da lei nº 9696/1998, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de EF, e a homologação da resolução nº 7/2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em EF, os debates se tornaram mais intensos em torno da divisão da formação profissional e do campo de atuação de licenciados e bacharéis (FRAGA et al., 2010).

Diante disso, começaram a ser exigidas especificidades no currículo do ensino superior. Em 2002, o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de educadores nos cursos de nível superior afetou a formação profissional em EF. Recomendava-se que as peculiaridades regionais fossem contempladas nos currículos dos cursos em diferentes recantos do país, eliminando-se a exigência de um currículo mínimo obrigatório, e passando-se a trabalhar com a proposta de matriz curricular (NISTA-PICCOLO, 2010).

Todavia, só foi reconhecida formalmente, no Brasil, como uma das categorias profissionais da saúde de nível superior em 1997, por meio da resolução nº 218 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Deste reconhecimento pelo CNS, a formação profissional seguiu majoritariamente centrada na epidemiologia do risco, no modelo clínico/prescritivo e na visão biomédica do processo saúde-doença, portanto, ainda distante dos princípios constantes dessa resolução (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

2.3.2 Formação Inicial em Educação Física

O período de formação inicial em Educação Física deve ser visto como um importante processo para o desenvolvimento do perfil e das competências dos profissionais de EF. Além de possibilitar a vivência de diferentes conteúdos teórico-práticos direta ou indiretamente relacionados às áreas na EF, a formação inicial é socialmente legitimada para certificar a competência dos profissionais da área, especialmente após o reconhecimento da EF como profissão regulamentada no Brasil (BRASIL, 1998a; BERDROW; EVERS, 2011; NEVES, 2007; SALLES, 2019).

A formação inicial em EF no Brasil (conteúdos, formas pedagógicas e disposições legais), em todo o seu percurso, esteve rodeada de reformas curriculares e tendências formativas que buscavam se adaptar aos momentos sociais, educacionais e de mercado de trabalho que se desenrolaram ao longo do tempo (ANDRADE FILHO, 2001; CHAGAS; GARCIA, 2011; CRUZ; SANTOS, 2016; SAMPAIO, 2019).

É neste cenário que a Resolução CNE/CES nº6, de 18 de dezembro de 2018 que, dentre outras medidas, propõe a articulação da formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do graduando para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado. Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requeridas do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir (BRASIL, 2018):

I – Etapa comum – Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de EF, a ser desenvolvido em 1600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II – Etapa Específica – Formação específica a ser desenvolvida em 1600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

A Etapa Comum contempla os seguintes conhecimentos (BRASIL, 2018):

I – Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à EF;

II – Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/ movimento humano/ cultura do movimento corporal/ atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III – Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa, técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à EF;

IV – Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em EF, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros.

Após conclusão da etapa comum o graduando prosseguirá para as formações específicas em bacharelado ou licenciatura. O licenciado em EF terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular EF, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. E o bacharel em EF que pouco difere do licenciado terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da EF (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar que o curso de graduação em Educação Física em funcionamento terá o prazo de 2 (dois) anos a partir da data de publicação da Resolução CNE/CES, nº 6 de 18 de dezembro de 2018 para implementação das diretrizes. No entanto, devido ao contexto da pandemia, foi prorrogado o prazo de implementação das novas diretrizes. Os graduandos em EF, matriculados antes da vigência da Resolução, têm o direito de concluir o curso com base

nas diretrizes anteriores, podendo optar pelas novas diretrizes, em acordo com suas respectivas instituições, e, neste caso, garantindo as adaptações necessárias aos princípios das novas diretrizes. As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do curso de EF, admitir, em observância do disposto na Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2018).

2.3.3 Inserção curricular: Ética e bioética na Educação Física

A reconfiguração da formação inicial em EF implica também na mudança dos papéis tradicionalmente assumidos pelos docentes e discentes. Os professores, devem assumir posturas de facilitadores de aprendizagem em vez de se colocar na posição de autoridades e especialistas inquestionáveis (BARR; TAGG, 1995; DOYLE, 2008; SALLES, 2019; WRICHT, 2011).

Já para discentes é necessária a superação de determinadas resistências e crenças prévias dos estudantes a respeito do papel passivo tradicionalmente atribuído a eles no ambiente acadêmico. Esta iniciativa é muito importante para prepará-los gradativamente a enfrentar as demandas e a ter consciência das responsabilidades de um profissional formado (BAETEN; STRUYVEN; DOCHY, 2013; LAKKALA et al., 2015; SALLES, 2019; WRGHT, 2011).

Diante disso, ao se ter em mente a formação acadêmica, prima-se para que o processo de aprendizagem se dê de forma coletiva e integrativa, indo contra a formação acelerada e focada tão somente na instrumentalização de profissionais. Almeja-se, sim, uma formação atenta às realidades e necessidades dos ambientes formativos e que busque a construção de um modelo de formação próprio que possa sanar eventuais lacunas (OLIVEIRA et al., 2016; SAMPAIO, 2019).

Essa formação vai de encontro a visão hegemônica ainda presente na EF, ligada às correntes conservadoras da área. Nessa perspectiva, parece ser necessário reformulações nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos, quando observa-se nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física, por meio da Resolução CNE/CES nº 6, as orientações para uma formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física (BRASIL, 2018).

Ao refletir sobre as possibilidades de intervenção do profissional de EF, entende-se ser necessário durante o processo de formação o fornecimento do escopo teórico, conceitual e prático relacionado à Ética e Bioética, de modo a capacitar adequadamente o profissional de Educação Física (SAMPAIO, 2019).

No contexto dos cursos de Educação Física, parece que ainda não foram superados os desafios da inserção da bioética. Levando-se em consideração os movimentos de aproximação com a temática promovidos pelo Conselho Federal de Educação Física até o ano de 2006, verifica-se uma lacuna até os dias atuais. O que significa, que ainda permanece o cenário apontado por Anjos e Duarte (2009) sobre haver uma aproximação com a inserção de conteúdos da Bioética como disciplina própria ou em outras disciplinas, no entanto, ainda é predominante a concentração de disciplinas de Ética e Deontologia.

A discussão da inserção da Bioética não implica em obrigatoriedade de criação de disciplina e muito menos que as exposições necessitam ser teóricas. O importante é que a bioética esteja contida de forma efetiva nos PPP, sejam com disciplinas próprias, em outras disciplinas de forma conjunta, ou que seja garantido o conteúdo de forma transversal nas disciplinas da graduação. A bioética não precisa ser institucionalizada para ser compreendida e refletida em ações dos alunos na formação profissional (MARANHÃO, 2019).

3 MÉTODO

Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da presente dissertação. Inicia-se com o tipo de estudo, o contexto da investigação para identificar os objetivos almejados, bem como o processo de seleção, instrumento de coleta de dados e análise de dados para a obtenção dos resultados.

3.1 Caracterização do estudo

No âmbito geral, este estudo se caracteriza, quanto à abordagem do problema, como qualitativo (CRESWELL, 2014), descritivo segundo seus fins, e documental segundo seus meios (TRIVIÑOS, 1998).

No contexto da pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) afirmam que análise documental pode ser entendida como uma série de operações, que visa analisar um ou vários documentos, buscando identificar informações factuais, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem ser relacionados, atendendo-se sempre às questões de interesse.

3.2 Contexto da investigação

Refletir sobre a dinâmica da relação currículo e formação configura-se como um desafio de alta complexidade. O primeiro exprime variadas práxis fomentadoras de diversidades de compreensões da sua finalidade social, sempre carregada de intencionalidades diversas. A segunda possui subjeção além do campo acadêmico propriamente dito, apresenta-se de maneira a divisar a amplitude ou a estreiteza dos curriculistas, além de ser necessário considerar a amplitude ou estreiteza da experiência de relação multirreferenciada entre formandos e formadores ou vice-versa (GUIMARÃES, 2017).

Para discutir a inserção das disciplinas no currículo dos cursos de EF, considerando-se o amplo quantitativo de cursos em todo o território nacional, optou-se por delimitar a análise para as Instituições Superiores que ofertam o curso de EF na região sul do Brasil por conveniência.

3.3 Cursos incluídos no estudo

Para identificar as IES da região sul, buscou-se por informações no site oficial do Ministério da Educação por meio do sistema e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Para a recuperação dos dados, realizou-se consulta avançada por estado, sendo Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS) utilizando-se os seguintes critérios: Categoria administrativa (Pública – Municipal, Estadual, Federal; Privada – Sem fins lucrativos, Com fins lucrativos); Organização Acadêmica (Faculdade; Centro Universitário; Instituto federal; Universidade) e Tipo de credenciamento (Presencial; EAD; Semipresencial).

A partir da busca, encontrou-se 101 Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de graduação em Educação Física. Ressalta-se que para esse estudo não foram consideradas outras denominações para o curso, por ainda ser de baixa representatividade na oferta como: Bacharelado em Atividade Física e Esporte; Bacharelado em Ciências do Esporte; Bacharelado em Esporte; Bacharelado em Educação e Esporte; Sequencial em esporte na contemporaneidade: do lazer ao rendimento; Sequencial em gestão de esporte e lazer comunitário (SILVA; BEGOYA, 2015).

Assim, das 101 IES cadastradas na região sul, identificou-se 38 cursos no Paraná (PR), 30 em Santa Catarina (SC) e 33 no Rio Grande do Sul (RS). Destas 101 IES, 78 não foram incluídas neste estudo por não apresentarem todos os dados mínimos necessários para o desenvolvimento e análise, tal como o documento PPP dos cursos e os planos de ensino das disciplinas, e por não responderem às solicitações realizadas pela pesquisadora.

Deste modo, a amostra deste estudo foi composta por 23 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Educação Física (EF) na região sul do Brasil, o que equivale a 22,7% dos cursos na região sul.

3.4 Seleção e procedimento para coleta de dados

Após identificados os cursos de EF ofertados no sul do Brasil procedeu-se a busca dos PPP, bem como dos planos de ensino das disciplinas de cada um dos cursos de Educação Física. Entende-se por PPP o documento que estabelece princípios, diretrizes e propostas para nortear as ações desenvolvidas no curso e propõe uma avaliação formativa que acompanha o processo

ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões, tendo como objetivo a formação de um profissional qualificado (PERES; CIAMPONE; WOLFF, 2008).

No primeiro momento da coleta de dados foram feitos *downloads* dos PPP das IES que disponibilizam em site oficial. Para as IES que não disponibilizam, realizou-se a busca pelo documento via contato telefônico e por meio do endereço eletrônico dos cursos e dos coordenadores dos cursos disponibilizados nos sites das instituições.

Para o andamento da pesquisa, adotou-se os seguintes procedimentos com relação a busca dos documentos das IES via e-mail. Primeiramente, foi enviado um e-mail em outubro de 2019 e aguardou-se a resposta. Dentre os coordenadores de curso, apenas um retornou o e-mail e informou não poder contribuir com o estudo. Para as demais IES que não responderam ao primeiro e-mail, foi encaminhado novamente após 15 dias. A terceira e última tentativa de contato com a IES que não responderam aos correios eletrônicos foi seguida de uma tentativa de contato telefônico na última semana de novembro de 2019.

Diante do exposto, foram excluídos do estudo as IES que não disponibilizam o PPP em seus sites ou não responderam aos contatos ou que disponibilizaram apenas a matriz curricular pedagógica resumida (apenas identificação das disciplinas por semestre/ano, sem plano de ensino).

Levando-se em consideração a formação específica em licenciatura ou bacharelado, obteve-se 34 PPP dos cursos. Outro destaque com relação aos cursos, que até a publicação da resolução de 2018 as IES tinham a possibilidade de oferta de apenas uma formação específica.

Diante disso, dos 34 PPP dos cursos provenientes das 23 IES participantes, apresenta-se a seguinte distribuição por estado: Paraná 05 licenciaturas e 05 bacharelados; Santa Catarina 07 licenciaturas e 10 bacharelados; e no estado do Rio Grande do Sul 04 licenciaturas e 03 bacharelados.

Para caracterização das IES identificou-se as seguintes informações a partir do PPP: Região; Categoria administrativa; Organização acadêmica; Tipo de credenciamento; Formação específica e Carga horária total dos cursos.

3.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados provenientes dos documentos, recorreu-se à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A análise ocorreu por meio de três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise compreende a leitura geral dos PPP e planos de ensino eleitos para análise. Efetuou-se a organização do material com o objetivo de realizar os seguintes passos: a) Leitura flutuante: Leitura dos PPP e planos de ensino; b) Escolha dos documentos: definição do *corpus* de análise, aqui considerou-se no PPP: 1) Objetivo do curso; 2) Carga horária teórica e prática das disciplinas; e 3) Disciplinas no campo do conhecimento da Ética, Bioética e Deontologia. Em cada disciplina buscou-se identificar os seguintes dados: 1) Ementa; 2) Objetivo da disciplina e 3) Conteúdo abordado. Além disso, buscou-se especificamente por outras disciplinas em que abordam em seu conteúdo, temas relacionados a ética, bioética e deontologia.

Concluída a primeira fase, acima descrita, partiu-se para a exploração do material, que constitui a segunda fase. A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (BARDIN, 2011).

Deste modo, inicialmente buscou-se analisar os objetivos dos cursos de EF descritos nos PPP. A descrição dos objetivos por instituição pode ser verificada no apêndice B. A codificação se deu em função da repetição de palavras e que foram constituindo-se em unidades de registo. Esse processo resultou em um total de oito categorias iniciais. Com vistas a refinar a análise dos dados, o agrupamento progressivo das categorias iniciais, resultou em categorias intermediárias, as quais são apresentadas no quadro 1 abaixo.

Quadro 1. Agrupamento progressivo das categorias iniciais em categorias intermediárias com relação aos objetivos dos cursos de Educação Física.

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
Formação Humanista	Indica a valorização das dimensões sociais, éticas e humanistas, desenvolvendo no acadêmico, atitude e valores orientados para cidadania.	I-Formação do profissional ético
Conhecimentos éticos	Promover a formação de cidadãos responsáveis, éticos e comprometidos com a qualidade de vida da sociedade, com capacidade de intervenção profissional e aplicação de conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos e técnicos relativos às	

	manifestações e expressões do movimento humano.	
Princípios éticos e bioéticos	Indica que seja humanista, crítico e reflexivo qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual pautado no princípio ético	
Atuem de forma ética e crítica	Salienta formar profissionais orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano.	II – Perfil do egresso
Atitudes éticas, reflexivas, críticas	Atuar com ética e senso crítico diante da realidade sociocultural, mediante o domínio de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da educação física, bem como aqueles advindos das ciências e áreas afins.	
Conduta ética	Indica o domínio de instrumentos, métodos, e técnicas que permitam enfrentar os desafios da profissão, com comportamento ético, atuando como agente de transformação social nos diferentes cenários da prática profissional.	
Comprometimento	Indica uma postura ética que reflita o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.	III – Agente de Transformação
Transformação social	Referencia subsídios para uma prática transformadora para o futuro profissional	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As categorias iniciais foram criadas e nomeadas em conformidade com os dados que as constituíram, infere-se aqui a subjetividade da pesquisadora ao conceder a identificação das categorias. As categorias intermediárias estão pautadas em conceitos norteadores presentes nos PPP das IES participantes. As categorias iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente amparam a construção da categoria final referente aos objetivos dos cursos de EF. A categoria final observada no quadro 2 é denominada “formação do profissional de Educação Física ético-humanista” constituída no intuito de respaldar as interpretações e inferir resultados. A categoria final representa uma síntese dos significados do que se espera de um futuro profissional de EF e com base no referencial teórico do presente estudo.

Quadro 2. Categorical final de análise dos objetivos dos cursos de Educação Física.

Categoria Intermediária	Conceito norteador	Categorial final
Formação do profissional ético	Formação embasada em conhecimentos éticos e bioéticos que visem a excelência do profissional	Formação do profissional de Educação Física ético – humanista
Perfil do egresso	Desenvolver além de aptidões teórico-técnicas, o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, e exercício da autocrítica	
Agente de Transformação	Tornar a efetividade da excelência enquanto profissionais no que diz respeito a cidadania, valores, ética e moral	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para responder ao primeiro objetivo específico deste trabalho foram identificadas 41 disciplinas nos PPP das instituições participantes como pode ser observado no quadro 3. Identificou-se as disciplinas a partir dos conteúdos descritos nas ementas. Deste modo, são apresentadas segundo conteúdos de ética, bioética e deontologia respectivamente.

Para identificar como conteúdo de ética adotou-se o conceito de Cortina e Martínez (2005) em que entendem como um processo de reflexão sobre a dimensão da ação humana, para compreender os critérios e os valores que orientam o julgamento da ação humana em suas múltiplas atividades.

Para identificar conteúdos de bioética, utilizou-se o conceito de Reich (1995) que define como estudos sistemáticos das dimensões morais, incluindo a visão, a decisão, a conduta e as normas das ciências da vida e da saúde em um contexto interdisciplinar.

E por fim, para conteúdos de deontologia, utilizou-se o conceito de Carapeto e Fonseca (2012) trata-se de um conjunto de normas, deveres, princípios que compõe um código, este adotado pelas profissões.

O segundo objetivo específico do presente estudo visa conhecer os referenciais de análises em bioética estudos em cursos de Educação Física. A partir da identificação das disciplinas listadas no quadro 3, verificou-se a oferta de duas disciplinas com abordagem em conteúdos de bioética. Para identificar o referencial de análise em bioética abordado nas disciplinas buscou-se por elementos constituinte dos diferentes enfoques de Bioética com base em Hellmann (2009).

Quadro 3. Identificação de disciplinas ofertadas pelos cursos de Educação Física segundo conteúdos com abordagem ética, bioética e deontológica.

DISCIPLINAS	EMENTA
Disciplinas com conteúdo de abordagem ética	
Dilemas éticos e cidadania	Dilemas éticos na vida cotidiana: ação (meios e fins) e responsabilidade. O individualismo e seus conflitos. O valor da vida – (humanos e não humanos). Justiça, felicidade e cidadania. Implicações éticas dos estilos de vida e das escolhas profissionais.
Filosofia	A educação no período pré-filosófico ou mitológico grego. Contexto histórico e social da origem da filosofia como questionamento das evidências do cotidiano e as características do pensamento filosófico. Tópicos de história da filosofia: principais conceitos, temas (ética, moral, religião, política, epistemologia, lógica, estética, metafísica, educação, entre outros) e autores (Idades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). As grandes concepções de educação e ética presentes na tradição filosófica. Temas de ética e moral: semelhanças, diferenças e sua relação com a EF.
Ética profissional em EF	Estuda o pensamento filosófico ligado à problemática da moral e da ética desde a idade média até a modernidade; aborda aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, como a cultura negra e indígena, resgatando as suas contribuições; aborda o desenvolvimento de correlações com a ética desempenhada na profissão de EF.
Ética profissional em EF	Idem ao anterior
Filosofia	Aborda questões referentes ao entendimento do que seja filosofia, relacionando-a com outras formas de conhecimento e reflete sobre aspectos históricos de seu desenvolvimento e sobre as possibilidades atuais dos desencadeantes do pensar filosófico; discute as características e a utilidade atual do pensamento de qualidade filosófica, numa perspectiva de reflexão sobre o ser humano e sua condição existencial no mundo de hoje, abordando suas possibilidades de conhecimento e de exercício da ética e da cidadania, enfatizando as relações étnico-raciais no Brasil na perspectiva de uma filosofia da cultura.
Filosofia	Idem ao anterior
Filosofia e Ética Profissional da EF	Disciplina teórica e prática organizada em torno do conceito de ética e seus desdobramentos nos planos individual, social e profissional.
EF: Introdução à Ética (Optativa)	EF escolar e não-escolar e ação docente. Introdução à Ética, educação, valores e códigos. A ética no cotidiano
EF e prevenção de violências	A violência como um problema de saúde pública e coletiva. Prevenção de violência como fator de saúde. A relação da instituição escolar com a violência. EF e violência escolar. Direitos humanos e cultura de paz na educação. Fundamentos da educação para a paz; EF para a paz como possibilidade da prevenção da violência escolar. Processos de mediação de conflitos escolares através da EF. EF e valores humanos: possibilidades didáticas.
Filosofia	Surgimento da Filosofia. A filosofia e sua relação com as Ciências. Correntes do pensamento filosófico. A Filosofia como saber crítico e reflexivo. Filosofia e ética. Direitos humanos. Pluralismo Cultural. A importância da filosofia na formação do ser humano em sua totalidade.
Filosofia e ética	Relação entre filosofia e ética. Paradigmas éticos na história do pensamento humano. Filosofia, ética e os desafios contemporâneos.
Teorias e princípios da EF	Estudo das dimensões filosóficas e epistemológicas da EF e das práticas corporais (ginástica, jogo, esporte, dança, luta) e suas implicações pedagógicas. Análise dos aspectos éticos, estéticos, políticos e legais que formam a identidade da EF.
Filosofia	Senso Comum. Arte. Ciência. Religião. História da Filosofia: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea. Metafísica. Ontologia. Epistemologia. Lógica. Ética e Estética.
Ética e cidadania	Dimensão pessoal e profissional das relações ente corpo docente, corpo discente e comunidade. A ética e Deontologia da EF. A ética da EF: Desafios atuais no Brasil. Ética

	e Docência na EF. Ética no esporte, Ética Profissional. A crise ética da sociedade brasileira e a intervenção do profissional de EF.
Ética e cidadania	Idem ao anterior
Dimensões teóricas e filosóficas da EF	Estudo da EF a partir de referenciais da filosofia: concepções de filosofia e correntes filosóficas; valores estéticos, epistemológicos e morais; concepções do humano e de corpo e sua relação com a educação física; epistemologia e produção do conhecimento da educação física; concepções de ética e sua implicação para o esporte e campo profissional; concepções de educação e EF.
Ética Profissional	Conceitos básicos: Moral, ética, alteridade e ética profissional; Ética profissional, diversidade cultural e os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, classe, etc.); ética, exercício profissional e contemporaneidade; direitos humanos.
Filosofia	Filosofia: conceito e reflexão. Modelos de reflexão filosófica: epistemologia, ética e educação. Filosofia, educação e sociedade.
Ética e formação profissional	A ética na EF. Valores éticos e morais; contextualização, fundamentação e aplicações. A ética e sua responsabilidade. A formação profissional em EF. Responsabilidade social no exercício profissional. Formação inicial e continuada em EF.
Ética e formação profissional	Idem ao anterior
Disciplinas com conteúdo de abordagem Bioética	
Bioética	Estudos sistemáticos da conduta humana na área das Ciências da Vida e da Saúde, examinada à luz dos valores e princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.
Pesquisa e Bioética	Caracterização da bioética como uma ética inserida na prática. Funcionamento e as atribuições dos Comitês de Ética ou Comitês de Bioética em Pesquisa. Reflexão sobre os aspectos éticos envolvidos nas questões relativas à privacidade e a confidencialidade, respeito à pessoa e tomada de decisão e pesquisa.
Disciplinas com conteúdo de abordagem Deontologia	
Aptidão Física, Saúde e Qualidade Humana	A história da realidade sanitária brasileira e sua contribuição na transformação da realidade social. Programas de Saúde, prevenção e promoção da saúde, conhecimento do Sistema Nacional de Saúde e seus Programas. Desenvolvimento de noções Educação Popular e Planejamento em Saúde. Reconhecimento do local e do campo de ação do profissional de EF em saúde coletiva, de acordo com o conceito de integralidade. O cuidado em EF baseado em princípios científicos, éticos, ontológicos e legais. Práticas de intervenção psicomotora em saúde coletiva dentro de uma abordagem Inter e transdisciplinar.
Legislação e Ética na EF	Ética e Moral. Valores. Ética e Trabalho. Ética e Cidadania. Ética e Responsabilidade Social. Formação ética do profissional de EF. Deveres, direitos e responsabilidade social. Legislação e Regulamentação da EF. Ética e moral social por meio dos Esportes. Mercado de Trabalho e Legislação Trabalhista. Análise das relações políticas em EF e Desporto.
Marketing Pessoal (Optativa)	Abordagem sobre as técnicas de marketing aplicadas a pessoa, como forma de valorizar a imagem pessoal e fortalecer relacionamentos pessoais e profissionais. Desenvolve a habilidade de ressaltar características próprias de uma pessoa, valorizando, construindo e expondo diferenciais de ordem pessoal e profissional, de forma ética e convincente. O conjunto de estratégias e técnicas éticas que ajudam a desenvolver importantes habilidades de percepção, convívio social e profissional, liderança e carisma como ferramenta de trabalho e de negócios.
Introdução à formação profissional I	Entendimento da Universidade e da EF como uma unidade universitária. Fundamentos de uma profissão academicamente fundamentada. Produção do conhecimento em EF. Mundo do trabalho e especificidade da profissão EF, nos campos do esporte, do lazer e da saúde. Regulamentação da Profissão e Código de Ética do Profissional.
Deontologia e Ética profissional na EF	O professor de EF e a educação: objetivo. A natureza da profissão. Relacionamento com a administração e colegas. Relacionamento do professor com alunos e pais. O professor de EF e a sociedade
Introdução à EF	EF: conceitos e configurações. O conhecimento de que trata a EF. Os campos de atuação do professor de EF, espaços consolidados e as tendências de exercícios profissional.

	Análise dos espaços de atuação do graduado em EF: clubes, academias, empresas, áreas de lazer, órgãos públicos. A formação inicial e a formação continuada do professor de EF. Aspectos legais do exercício profissional em EF.
Princípios de conduta profissional	Conceitos básicos da Ética filosófica. Noções de teoria dos valores. Noções de deontologia e de bioética. Questões morais selecionadas. Caracterização e problemática das éticas profissionais. Conduta profissional em EF. Código de Ética e Deontologia da EF
Princípios de conduta profissional	Conceitos básicos da Ética filosófica. Noções de teoria dos valores. Noções de deontologia e de bioética. Questões morais selecionadas. Caracterização e problemática das éticas profissionais. Conduta profissional em EF. Código de Ética e Deontologia da EF.
Deontologia e Ética Profissional/	Fundamentos legais da EF, valores morais, princípios éticos do profissional de EF.
Formação e conduta profissional/ Optativa -	Fundamentos legais da EF, valores morais, princípios éticos da formação e atuação profissional em EF.
Competências profissionais em EF	Estudo das competências profissionais da EF, em relação aos aspectos legislativos, responsabilidade civil e ética profissional, bem como aos direitos humanos e ambientais.
Legislação e ética profissional	Estudo e análise crítica da legislação e dos princípios profissionais que definem a profissão do educador físico. Definições pautadas na Constituição Federal de 1988, no contexto da infância e adolescência na Lei N° 8.069/13.07.1990, na LDB N° 9396/96, no PNE, nas DCNs, resoluções e pareceres que regem a educação básica e a profissão do educador físico no contexto histórico, social, econômico, político e educacional vigentes.
Legislação e ética profissional	Idem ao anterior
Ética e Legislação Profissional	Análise sobre as relações entre Moral e Ética e sua aplicação ao trabalho do Profissional de EF e Esporte. Reflexão sobre normas existentes e sobre os valores orientadores de uma intervenção competente e responsável.
Formação e conduta profissional	Formação e atuação docente. Fundamentos éticos da conduta profissional. Formação continuada e desenvolvimento profissional. Formas associativas e regulamentação profissional.
Prática Curricular: Identidade e profissionalidade	Aspectos históricos e legais da carreira docente. Identidade e profissionalidade docente. Formação e contextos de trabalho. Realidade da educação em âmbito nacional e regional. Documentos oficiais e relações com a profissão.
Ética e Deontologia da EF	Ética, fenômeno moral e social. Ética profissional, deveres, direitos e responsabilidade social. Conselhos de Categoria e código de ética profissional.
Ética e deontologia da EF	A filosofia e o fenômeno moral. Valor e consciência moral. Perspectiva ética da antiguidade e a contemporaneidade. Deontologia.
Deontologia e Ética	A Deontologia e a Ética no campo do esporte e da EF e a responsabilidade dos Profissionais de EF na atuação junto a este segmento.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para análise do enfoque em bioética organizou-se o quadro 4 segundo a composição das disciplinas em ementa, objetivo e conteúdo abordado, seguido dos elementos constituintes do enfoque identificado.

Quadro 4. Referencial de análise em bioética identificado em duas disciplinas de cursos de Educação Física.

Disciplina	Ementa	Objetivo	Conteúdo	Enfoque de Bioética Identificado
Bioética 54h (5ª fase)	Estudos sistemáticos da conduta humana na área das Ciências da vida e da saúde, examinada à luz dos valores e princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.	Capacitar o aluno para a compreensão e para uma intervenção qualificada dos grupos multiprofissionais nas organizações de saúde.	Divisões da ética; Conceitos fundamentais: ética e moral, ciência, vida, princípio da autonomia, princípio da beneficência, princípio da não maleficência, princípio da justiça. Evolução da definição da bioética	Enfoque Principialista Baseada em quatro princípios: Respeito à autonomia - Capacidade para decidir; Não Maleficência – não causar mal ou dano; Beneficência – fazer ou promover o bem; prevenir o mal ou dano; eliminar o mal ou dano; Justiça – distribuição dos bens e recursos, de maneira justa, equitativa, apropriada e determinada por normas justificadas.
Pesquisa e Bioética 36h (5ª fase)	Caracterização da bioética como uma ética inserida na prática. Funcionamento e as atribuições dos Comitês de Bioética em Pesquisa. Reflexão sobre os aspectos éticos envolvidos nas questões relativas à privacidade e a confidencialidade, respeito à pessoa e tomada de decisão e pesquisa	Oportunizar a reflexão da bioética aplicada à pesquisa e compreender a importância e funcionalidade do Comitê de Ética em pesquisa e sua relação com a EF.	Unidade I – Bioética e pesquisa em EF; Bioética, Ética, Bioética e a profissão de EF; Ética enquanto profissional da saúde e da docência; noções de bioética em pesquisa; Unidade II – Legislação: legislação e normas; documentos e diretrizes nacionais e internacionais para pesquisas envolvendo seres humanos; Unidade III – Submissão de projetos; projetos que devem ser encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEPSH): folha de rosto, protocolo	

			(projeto), declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas, termo de consentimento livre e esclarecido e consentimento para fotografias, vídeos e gravações; relatórios de pesquisa.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em sequência ao atendimento dos objetivos específicos do presente estudo e a partir da identificação das disciplinas buscou-se verificar quais os temas discutidos em disciplinas com conteúdo de ética e bioética. Para isso, considerando-se a regra de homogeneidade para análise de conteúdo dos dados, utilizou-se somente a descrição da ementa disponibilizadas pelas disciplinas para essa análise, pois algumas não contemplam a descrição do conteúdo nos planos de ensino.

Deste modo, seguiu-se o mesmo procedimento para identificação das categorias de análise como a descrita na análise dos objetivos dos cursos de EF. Inicialmente, realizou-se a codificação por repetição de palavras e foram constituindo-se em unidades de registro. Esse processo resultou em um total de quinze categorias iniciais. O agrupamento das categorias iniciais, resultou em categorias intermediárias, as quais são apresentadas no quadro 5 abaixo.

Quadro 5. Agrupamento progressivo das categorias iniciais em categorias intermediárias com relação aos temas discutidos em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.

Categoria Inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Ética	Apresenta conceitos de ética. Que ética? Relação da ética com a Educação Física	I-Saberes e práticas em ética
Pensamento Filosófico	Salienta o saber crítico e reflexivo	
Valores	Indica os valores morais individuais, institucionais e da sociedade.	
Moral	Apresenta conceitos de moral	
Formação	Denota prática educativa para construção do conhecimento e	

	inserção dos futuros profissionais na sociedade.	
Conhecimento, exercício da ética e responsabilidade	Profissionais críticos com competências e habilidades para deliberações morais	
Educação	Discute a educação no contexto escolar e não escolar e correlações com a ética na intervenção da Educação Física.	II- Repensar práticas em todos os contextos de Intervenção
Saúde	Foca nas implicações éticas dos estilos de vida.	
Esporte	Discute a dimensão filosófica nas práticas corporais e implicações éticas no esporte.	
Escola	Aponta o ambiente escolar como espaço para educação moral	
Cidadania	Salienta enquanto tema transversal na escola, ética e cidadania como componente do processo formativo	III- Educação Física e Temas transversais
Direitos humanos	Indica a importância da reflexão sobre os desrespeitos aos direitos humanos em todos os contextos.	
Paz	Denota questões relacionadas a cultura de paz no ambiente escolar	
Justiça	Reforça a questão da justiça social relacionada à saúde, à educação, à vida.	
Cultura	Discute a cultura corporal e identidades corporais na relação com a Educação Física.	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As categorias iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente amparam a construção das três categorias finais referentes aos temas abordados em disciplinas de ética e bioética nos cursos de EF. As categorias finais observadas no quadro 6 são denominadas “Educar em ética”, “Protagonismo como sujeito de mudança” e “Temas para projeto de transformação social” constituídas no intuito de respaldar as interpretações e inferir resultados. As categorias finais representam uma síntese das propostas de disciplinas de ética e bioética em cursos de EF. Cabe ressaltar que não houve acesso a planos de ensino completos e que docentes

não foram ouvidos com relação a dinâmica das aulas, o que poderia ampliar o a análise sobre os temas abordados nas respectivas disciplinas.

Quadro 6. Categorias finais de análise dos temas discutidos em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.

Categoria Intermediária	Conceito norteador	Categoria final
Saberes e práticas em ética	Evidencia a urgência de uma educação ética devido as demandas atuais da sociedade	Educar em ética
Repensar práticas em todos os contextos de intervenção	Evidencia a necessidade de se tornar agentes de mudança	Protagonismo como sujeitos de mudança
Educação Física e temas transversais	Salienta a importância de um profissional excelente frente aos problemas emergentes	Temas para projeto de transformação social

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Deste modo, a apresentação dos resultados no artigo 2 se deu a partir da seguinte organização: 1) objetivo da formação em Educação Física no contexto da educação em ética e bioética; 2) características gerais das Instituições de Ensino Superior que ofertam a graduação em Educação Física na região sul do Brasil; 3) características gerais das disciplinas que estudam conteúdos de ética, bioética e deontologia; 4) Enfoque de análise em bioética presentes em disciplinas de bioética; 5) estudo da deontologia no ensino da Educação Física e por fim, 6) Possíveis temas estudados em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.

3.6 Limitações do estudo

As limitações do presente estudo referem-se principalmente por empregar apenas a técnica de análise documental. Deste modo, os resultados não podem ser generalizados nem mesmo na região sul, uma vez que a amostra não foi definida de modo a ser representativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta dissertação são apresentados a seguir no formato de dois artigos científicos, de acordo com o regimento do PPGSC em vigor. O primeiro artigo intitulado **“Ética, Bioética e Educação Física: revisão sistematizada de uma convergência necessária”** trata-se de uma revisão de literatura realizada com o objetivo de subsidiar e qualificar a discussão do artigo principal deste estudo. O segundo artigo é o que trata do objeto deste estudo é intitulado **“Ética, Bioética e Deontologia no currículo da graduação em Educação Física no sul do Brasil”**.

4.1 ARTIGO 1

Ética, Bioética e Educação Física: revisão sistematizada de uma convergência necessária¹

Resumo

Objetivou-se identificar o que se tem publicado em termos de ética e bioética no campo da Educação Física nas revistas científicas indexadas. Realizou-se uma revisão sistematizada da literatura em janeiro de 2020, nas bases LILACS, Scielo, Web of Science, Biblioteca Virtual em Saúde, PubMed, SCOPUS, ERIC e SPORTDiscus. Foram encontrados artigos em inglês, publicados entre 2005 a 2018, sendo 12 estudos selecionados de acordo com os critérios de inclusão previstos. Resultaram quatro categorias: Educação Física como meio para o desenvolvimento pessoal no âmbito escolar; potencial do esporte como meio para a educação moral como formação de virtudes; nível de conhecimento de Profissionais de Educação Física sobre ética; e ética na formação dos Profissionais de Educação Física. Considera-se que, apesar de questões alusivas à ética e bioética na Educação Física figurarem na literatura, faz-se necessário ampliar os estudos nesta temática ainda à margem da produção científica no campo da Educação Física.

Palavras-chave: Bioética. Ética. Educação. Educação Física e Treinamento.

Abstract

The objective was to identify what has been produced in terms of ethics and bioethics in the field of Physical Education in indexed scientific journals. A systematic literature review was

¹ Este artigo encontra-se nas normas da Revista Brasileira de Bioética.

carried out in January 2020 on the basis of LILACS, Scielo, Web of Science, Virtual Health Library, PubMed, SCOPUS, ERIC and SPORTDiscus. In this scope articles were found in English, published between 2005 and 2018, for a total 12 studies according to the inclusion criteria provided. Resulted in four categories: Physical Education as a mean for personal development at school, potential of sport as a mean for moral education as virtue formation, level of knowledge of Physical Education Professionals on ethics and ethics in the training of Physical Education Professionals. It is considered that, despite questions alluding to ethics and bioethics in Physical Education appears in the literature, it is necessary to expand the studies on this theme still on the sidelines the scientific production in the field of Physical Education.

Keywords: Bioethics. Ethics. Education. Physical Education and Training.

Ética e Bioética são conceitos próximos e necessários para se pensar o campo da Educação Física (EF). Pode-se compreender a ética como sendo um exercício de reflexão acerca da moralidade, através de padrões ideais do que possa vir a ser bom para os indivíduos e para a sociedade¹. A bioética pode ser entendida como ética aplicada, caracterizada pelo estudo sistemático das dimensões morais utilizando-se de uma variedade de preceitos e de metodologias em contexto interdisciplinar. Por sua vez, a EF é uma área de conhecimento e campo profissional que tem como objeto de estudo práticas aplicadas à motricidade ou movimento humano, bem como a cultura do movimento corporal com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, seja da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer³. Para esse estudo optou-se por utilizar o termo profissional de Educação Física para designar tanto bacharéis quanto licenciados.

Na formação do profissional de EF, assim como nos demais cursos de graduação voltados para a área da saúde, emergem questões éticas relacionadas à formação acadêmica, às práticas profissionais e às relações pessoais e sociais⁴. A EF é uma área que dialoga com os saberes da educação, do esporte e da saúde, e por essa razão, percebe-se o ensino e a prática da EF como um caminho para o físico, intelectual, social e emocional. Frente a isso, surgem implicações para os profissionais de EF expandirem os entendimentos sobre a subjetividade e reconstrução de suas práticas⁴, demonstrando a necessidade de uma formação ao longo da vida condizente com as mudanças observadas na contemporaneidade. Uma relação harmônica nesse cenário de busca por uma formação continuada criticamente ativa, a partir da ética e bioética, implica em um comprometimento do máximo de atores envolvidos, isto é, alunos, docentes,

instituições de ensino e profissionais. Além disso, o entendimento das dimensões existenciais presentes na área da EF pode ser e deve ser contextualizado⁵ em práticas concretas do cotidiano.

Percebe-se que estudos que investigam os temas da ética e bioética na EF apontam que os mesmos ainda são, em sua maioria, relacionados ao ambiente escolar, com discussões em torno de práticas pedagógicas reflexivas, e também no esporte, com debates sobre desenvolvimento moral e educação em valores⁶⁻⁹. No entanto, para o fortalecimento de um profissional ético é fundamental compreender a ética da vida nos contextos cotidianos da EF¹⁰. Por isso, há a necessidade de pesquisas sobre uma formação ética, bem como do papel das universidades na preparação de profissionais da área de EF para locais de trabalho cada vez mais complexos e plurais¹¹.

Profissionais de EF são rodeados de questões éticas e são corresponsáveis pelo bem-estar dos alunos/clientes/pacientes¹². Diante disso, programas de desenvolvimento e qualificação profissional contínua devem apresentar como objetivo a reflexão ética das práticas e desafios encontrados no cotidiano destes profissionais, a fim de ampliar oportunidades para refletir sobre questões éticas em seus próprios contextos⁸. Contudo, a literatura científica internacional e nacional parece escassa diante dos inúmeros possíveis conflitos éticos existentes, alusivos à cultura do movimento corporal, especialmente nas modalidades em que o profissional de EF exerce suas competências. Diante do exposto, este estudo tem como questão central identificar como ocorre a discussão sobre Ética e Bioética relacionadas à Educação Física na literatura científica.

Método

Realizou-se uma revisão sistematizada de gênero qualitativo em janeiro de 2020. A revisão buscou sistematizar o que a literatura científica nacional e internacional tem publicado em termos de discussões sobre a ética e a bioética em relação à Educação Física. Além de apontar as lacunas do conhecimento que precisam ser exploradas a partir de novos estudos. Para aumentar o rigor da revisão, seguiu-se seis etapas: 1) Escolha dos descritores; 2) Seleção das bases de dados para busca; 3) Estabelecimento dos critérios de seleção da amostra; 4) Análise geral dos resultados da pesquisa¹³.

No sentido de delimitar melhor o campo de produção do tema abordado utilizou-se os seguintes Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) - em português, inglês e espanhol: Bioética; Ética; Educação Física. A escolha por somente esses três descritores se deu devido a essas palavras-chave serem mais abrangentes no momento da averiguação. A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), *Web of Science* (WoS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Internacional em Ciências da Saúde (PubMed), além de bases de abrangência multidisciplinar e na área de Educação e Educação Física, sendo SCOPUS, ERIC e SPORTDiscu. Na base de dados PubMed, utilizou-se a estratégia de busca com termos cadastrados no “MeSH Terms” e palavras como “All Fields” no intuito de agregar estudos que ainda não haviam sido indexados. Para as bases LILACS, SciELO e WoS, utilizou-se a estratégia de busca com os descritores em saúde, organizados a partir dos operadores booleanos AND e OR para recuperação da informação qualificada.

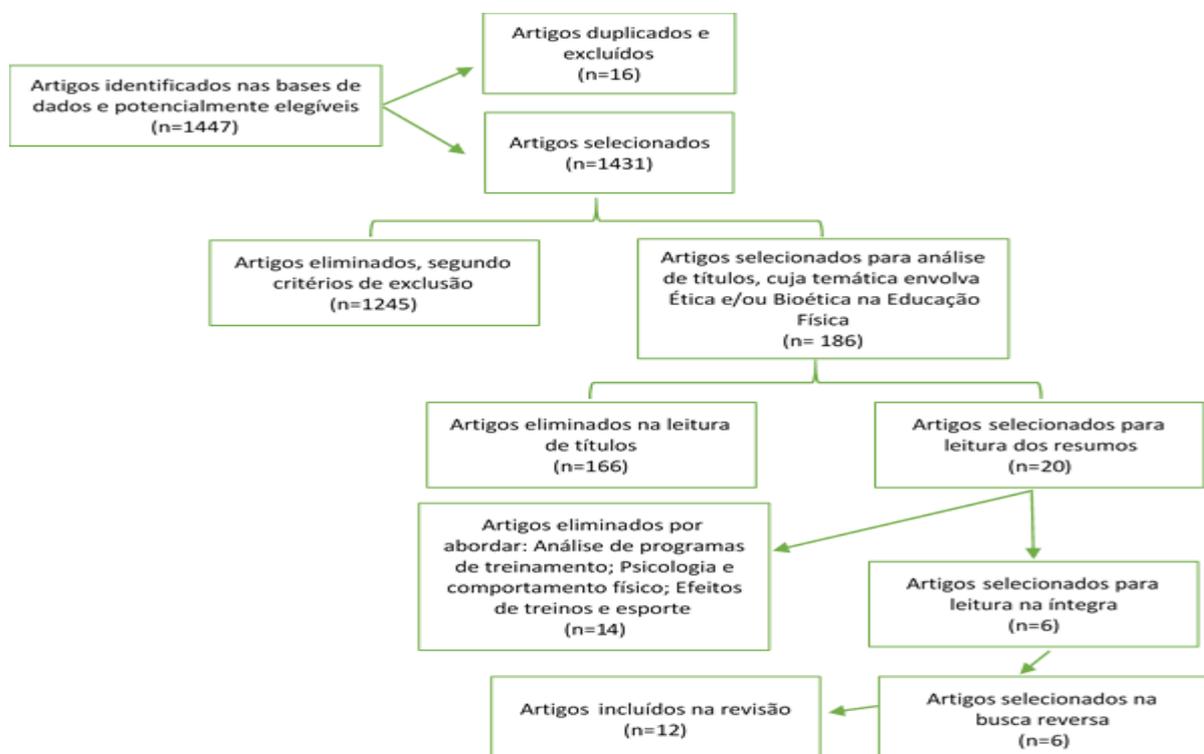
Na seleção dos artigos, considerou-se como critério de inclusão: serem textos completos, com acesso gratuito pelo Portal de Periódicos CAPES, nas línguas Portuguesa, Inglesa, Francesa e Espanhola, abordando a temática Ética e/ou Bioética e sua relação direta com a Educação Física. Não foram estabelecidos critérios quanto ao limite temporal de realização dos trabalhos. Os critérios de exclusão foram: estudos com desenho de pesquisas clínicas, editoriais, teses e dissertações, avaliação de protocolos sobre programas de atividade física e revisões. Ademais, realizou-se busca reversa a partir das referências dos artigos encontrados, ou seja, busca das referências utilizadas nos estudos identificados durante a pesquisa.

Para análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temático segundo Bardin¹⁴ com as seguintes etapas: pré-análise (organização dos artigos selecionados na revisão), exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Para auxílio à análise de conteúdo, utilizou-se o software Atlas.ti – versão 7. Este estudo é resultado das pesquisas realizadas pelos autores no âmbito do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina.

Resultados

A busca nas bases de dados possibilitou a recuperação de 1447 artigos assim distribuídos nas bases de dados: PubMed 271 artigos; Lilacs 50 artigos; Scielo 14 artigos; SCOPUS 117 artigos; SPORTDiscus 613 artigos; Web of Scienc, 67 artigos; BVS 189 artigos; ERIC 126 artigos. Do total de 1447 artigos recuperados, 16 eram duplicados, restando 1431 artigos. Aplicando-se os critérios de exclusão 1245 artigos foram eliminados através da leitura dos títulos, resultando 186 estudos. Após, passou-se à análise de resumos, eliminando outros 166 artigos, cuja temática envolve desempenho esportivo, código de ética no esporte e ética em pesquisa não relacionada diretamente à área de EF. Assim, 20 estudos passaram para a etapa de leitura completa dos artigos. Destes, 14 estudos abordam análise de programas de treinamento, psicologia e comportamento físico, efeitos de treinos e esporte. Ou seja, não se encontram diretamente relacionados à temática do presente estudo. Desta forma, 06 artigos foram incluídos após realizada a leitura na íntegra. A partir da busca reversa nas referências dos 06 artigos restantes, outros 06 artigos foram incluídos na revisão, totalizando assim 12 artigos, como pode ser observado pelo fluxograma (figura 1).

Figura 1: Fluxograma de seleção dos artigos elegíveis.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os doze artigos selecionados foram provenientes de nove diferentes revistas. Três revistas tiveram duas publicações cada: *Sport, Education and Society* (fator de impacto 1.962); *European Physical Education Review* (fator de impacto 2.000) e *Quest* (fator de impacto 1.333). As demais revistas apresentaram um estudo cada. A revista com melhor fator de impacto foi *Physical Education & Sport Pedagogy* (fator de impacto 2.035). As demais revistas não apresentam avaliação de fator de impacto, sendo elas: *Recerca – Revista de Pensamento I análise*; *Adapted Physical Activity Quarterly*; *Life Sci J*; *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica* e *Universal Journal of Education Research*. A maior parte dos estudos foram publicados em revistas provenientes do Reino Unido^{4,5,8,9,11,15,16}, seguido de revistas dos Estados Unidos^{6,17}, uma revista da Espanha¹⁰, uma da China¹² e uma da República Tcheca⁷. Os estudos incluídos na amostra foram publicados a partir do ano 2005. Sendo o ano de 2012 com três publicações^{7,8,17} e o mais recente publicado em 2018⁶.

Foram incluídos estudos de universidades de países diferentes, sendo dois estudos desenvolvidos por universidades do Canadá^{11,17}, duas universidades portuguesas^{10,15}, duas universidades da Turquia^{6,12} e um estudo em cada de universidades provenientes dos seguintes países: Suíça⁹, Reino Unido¹⁶, Estados Unidos⁸, República Tcheca⁷, Noruega⁵ e Austrália⁴. Todos os estudos foram publicados em língua inglesa.

Quanto a natureza dos estudos, nota-se que todos são pesquisas qualitativas. Em relação a coleta de dados: alguns estudos realizaram a combinação de entrevistas semiestruturadas, diário de campo e observação não participante^{4,6,8,10}, estudo de caso^{8,12} e grupo focal⁴. Quanto à metodologia de análise referida nos estudos, foram ensaio teórico^{5,7,11,16,17}, etnografia⁹, análise de conteúdo^{8,11,12}, análise dialética⁴ e hermenêutica¹⁰.

Após análise de conteúdo temático¹⁴, evidenciou-se quatro categorias de questões representativas para ética/bioética e sua relação com EF (Quadro 1): Educação Física como meio para o desenvolvimento ético no âmbito escolar; Potencial do esporte como meio para o desenvolvimento moral/ético; Nível de conhecimento de profissionais de Educação Física sobre ética; Ética na formação dos profissionais de Educação Física.

Quadro 1: Categorias de análise segundo questões representativas para relação Educação Física e Ética/Bioética.

Categoria 1: Educação Física como meio para o desenvolvimento pessoal no âmbito escolar
Valores (Valores Centrais e Periféricos: Hedonista; Morais; Religiosos; Estéticos; Cultura física; Utilitaristas) ^{4,7} ; Formação moral/ética no âmbito escolar (Desenvolvimento pessoal; Modo de agir; Normas; Disciplina escolar; Comportamento moral; Engajamento) ^{6,7,9,15} .
Categoria 2: Potencial do esporte como meio para a educação moral como formação de virtudes
Valores éticos do esporte ^{6,7,9,15} ; Ética do esporte ¹⁶ ; Elementos éticos do esporte ¹⁰ ; Assunto éticos do esporte ^{10,15} ; Contribuição ética do esporte para Educação Física ⁷ .
Categoria 3: Nível de conhecimento de profissionais de Educação Física sobre ética
Educação ética ⁴ ; Nível de informação ^{6,17} ; Preparação de profissionais na Universidade ^{5,8} ; Baixo nível de conhecimento ⁶ ; dilemas morais ¹⁰ ; Julgamento ¹¹ ; Situações diferentes ^{11,17} .
Categoria 4: Ética na formação dos profissionais de Educação Física
Programas de educação em valores ⁶ ; Modelo de prática reflexiva ^{4,5} ; Adequação dos programas de formação ^{4,7,11,12,15} ; Currículo da Educação Física ¹² ; Conhecimento humanístico ^{6,7} ; Formação de profissionais ^{8,9} ; Reflexão crítica ^{4,8,12} ; reflexão ética ^{11,16} ; Consciência ética ^{11,4} ; Competência ética do profissional ⁷

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

DISCUSSÃO

Educação Física como meio para o desenvolvimento pessoal no âmbito escolar

Essa categoria agrupa os achados nos artigos dos seguintes autores: Wrench e Garrett⁴; Görgüt e Tutkun⁶; Pezdek⁷; Barker et al.⁹; Costa et al.¹⁵ que descrevem a importância da Educação Física escolar no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que nesse sentido, pode incluir a dimensão ética. Discute-se essa categoria a partir de valores e a formação moral e ética dos alunos no contexto das aulas de EF.

No intuito de compreender melhor o desenvolvimento moral, cabe inicialmente conceituar o termo “valor como qualidades atribuídas pelos sujeitos, capturadas pelas razões e emoções e distinguidas de seus opostos (desvalor), das coisas, das ações, das instituições e dos sistemas. O que permite dessa forma acondicionar o mundo e torná-lo habitável, para que se possa viver nele plenamente como pessoas^{18,19,20}”.

Com base nos artigos identificados, uma das características mais importantes que formam o caráter de um indivíduo para a vida em sociedade são os valores que valoramos e

que procuramos realizar durante a vida⁶. De acordo com Cortina (1997, p.30) valores são qualidades reais das pessoas, das coisas, das ações, das instituições e dos sistemas, que permitem acondicionar o mundo, torná-lo habitável, para que se possa viver plenamente como pessoas. Na moral da instituição escolar, entende-se o sistema de valores e as crenças como moral a ser apreendida pelos alunos no âmbito escolar. Esses valores podem ocupar uma posição central ou periférica⁷. Os valores centrais constituem o foco de interesse e embasam ações individuais específicas, de modo que moldam as posições em um grau considerável, além de definirem a direção do desenvolvimento pessoal dos alunos. Os valores periféricos não influenciam muito a vida dos sujeitos em formação, neste caso dos estudantes, pois não afetam a corrente principal de sua vida cotidiana⁷.

Nessa perspectiva a EF é uma construção sociocultural criada por pessoas, para pessoas e com base em objetivos e valores humanos específicos⁵, portanto embasada nos chamados valores centrais. Diante disso, a EF escolar é responsável pelo desenvolvimento da competência axiológica-attitudinal dos estudantes, o que condiciona suas escolhas morais, desejos e objetivos, constituindo tanto a imagem do mundo quanto a sua própria imagem no mundo⁴. No entanto, é necessário ressaltar que a educação moral pode ser realizada na instituição sob quatro formas: A primeira ver a educação moral como socialização (ajustar os indivíduos à comunidade em que convivem); a segunda como esclarecimento de valores (visão liberal); terceira como desenvolvimento do juízo moral e por fim, como formação de hábito virtuosos ou caráter (ROVIRA, 1995). Embora o valor crucial nessa axiologia na EF seja o corpo, ele aparece em um contexto tão amplo que excede significativamente sua compreensão tipicamente física, uma vez que entra em vários relacionamentos, influências e dependências mútuas com outros tipos de valores: Como por exemplo: morais, estéticos, sociais, religiosos, utilitaristas, e hedonistas^{4,7}.

Entende-se a EF escolar como meio para o desenvolvimento pessoal, uma vez que a diversidade cultural e pluralidade devem estar contextualizadas em todas as práticas pedagógicas. Esse cenário se assenta no próprio objeto da EF: o movimento humano, o que torna as crianças e jovens psicologicamente, fisicamente e fisiologicamente ativas^{6,7}. Além disso, o profissional de EF, seus valores, caráter e personalidade são um fator de importância crucial na educação moral e devem assumir uma responsabilidade significativa pela educação ética das crianças e jovens sob seus cuidados^{7,16}.

Percebe-se que os valores e significados presentes da EF são tão antigos quanto a própria EF. Se considerarmos do ponto de vista psicológico, sociológico e pedagógico, a EF é frequentemente vista como uma esfera significativa para a socialização de jovens. Do ponto de vista fisiológico e médico, é considerada um contribuinte significativo para a saúde e o bem-estar em geral⁵. Há ainda outros pontos de vistas sobre valores e significados alusivos à EF que sugerem o desenvolvimento da sensibilidade na EF a partir de quatro vetores no âmbito escolar: educação da sensibilidade epistêmica, educação da sensibilidade ética, educação da sensibilidade estética e educação da sensibilidade política. Com relação ao primeiro vetor é necessário a educação da sensibilidade epistêmica por meio da busca do conhecimento da realidade, entendendo isso como resultado da plenitude das capacidades humanas. O segundo vetor se refere a educação da sensibilidade ética, buscando desenvolver autonomia, liberdade e responsabilidade. O terceiro vetor deve-se à educação da sensibilidade estética, tentando desenvolver a capacidade de apreciação, contemplação, prazer e julgamento estético da realidade. E o quarto e último vetor diz respeito à educação da sensibilidade política (consciência social) para formar cidadãos devidamente dedicados a polis, a sociedade e a criação de consciência comum, promovendo relações harmoniosas entre o mundo¹⁵.

Para além dos vetores presentes na EF no âmbito escolar que confluem para a formação pessoal dos estudantes¹⁵ observa-se dois planos que orientam a EF escolar: o tecnológico e o axiológico. O primeiro plano é responsável por desenvolver a capacidade de usar o próprio corpo, coletar e processar informações sobre cultura física. O segundo plano é o responsável pelo desenvolvimento moral dos estudantes. Associado a isso, observa-se o sistema de valores dos alunos. Além dos valores centrais e periféricos encontram-se os valores autotélicos e instrumentais. Os valores autotélicos constituem um objetivo em si e os instrumentais são uma ferramenta usada para realizar outros valores⁷. Assim a educação, e especificamente a EF, ocupa um lugar importante na condução de atividades como incentivo ou desenvolvimento dos valores presentes nos indivíduos⁶.

Pezdek⁷ aponta que a educação ética geralmente é considerada em um entendimento estreito e outro amplo. Um entendimento restrito o reduz a uma determinada disciplina escolar, que familiariza os alunos com teorias e normas éticas, além de descrições e avaliações do comportamento moral. Já um entendimento amplo consiste em tecer questões éticas em relação

à sociedade e a um indivíduo⁷. Diante disso, quando os alunos refletem sobre essas questões, promove-se um engajamento para uma atitude mais deliberativa e envolvida com o conteúdo ético nas atividades em sala de aula, promovendo assim maiores avanços em termos de educação ética¹⁵.

Convém ressaltar que dentre os artigos analisados os conceitos Ética e Moral foram utilizados mais como sinônimos do que apresetandos em sua diferenciação, portanto ambos como elementos que corroboram para o desenvolvimento pessoal no âmbito escolar, sobretudo infantil. Faz-se oportuno lembrar que ética e moral têm uma etimologia similar. No entanto, moral é a formação do caráter na vida cotidiana, relacionada a fenômenos culturais específicos, envolvendo os valores que cada grupo compartilha²² e ética é a reflexão sobre essa formação moral, sobre os valores. Além disso, doutrinas morais tratam de sistematizar conjuntos concretos de princípios, normas, preceitos e valores. Já teorias éticas buscam explicar o fato de que os seres humanos se orientam por códigos morais²³. Logo, um valor considerado correto para um grupo social pode não o ser para outro. Por conseguinte, a existência da pluralidade moral, a reflexão ética é imperativa para a vida em sociedade e a educação infantil é um locus propício para o exercício ético, inclusive no campo da EF. A moral dos seres humanos consiste em um sistema de regras baseadas em valores e crenças. A ética é o exercício reflexivo frente há um conflito de valores para encontrar uma solução responsável, prudente. A ética está relacionada às decisões que são tomadas nesse tipo de situação conflitante de valores e para isso, lança-se mão da deliberação moral²⁴.

Considera-se que o processo de desenvolvimento pessoal de crianças seja o resultado da interação meio familiar, escolar e social, ou seja, socialização. No âmbito escolar, respaldado por uma práxis pedagógica a aula de educação física propicia situações interpessoais, vivências físicas e culturais que possibilitam a socialização como um processo de educação moral.

Potencial do esporte como meio para a educação moral como formação de virtudes.

Nesta categoria apresenta-se o potencial do esporte como meio para educação moral. O tópico é composto pelos achados dos seguintes artigos: Görgüt e Tutkun⁶; Pezdek⁷; Barker et al.⁹; Costa et al.¹⁰; Costa et al¹⁵; Jones¹⁶. Aqui atribui-se uma visão ampliada do esporte em uma linguagem universal com o potencial para a educação moral, para além da EF e esporte como um marco social para crianças e adolescentes, como foi apresentado na primeira categoria.

O esporte contribui para saúde e bem-estar e tem como propósito a formação do sujeito ético. Nesse sentido, a prática de esportes seja no ambiente escolar ou no clube, como um elemento da cultura, no âmbito profissional e na seleção de um país, propicia um excelente espaço para aprender situações e diferentes critérios de desempenho que valorizam cada vez mais o conteúdo ético do esporte¹⁰. Deste modo, o esporte tem um potencial moral, materializado em uma **luta pela excelência** que exige um profundo **respeito pelos valores** morais como honestidade, igualdade, tolerância e justiça¹⁵.

Acerca deste assunto, Jones¹⁶ aponta que a ação moral em geral, e no esporte em particular, é informada por outros conceitos e construções como: virtude, orientação motivacional, maturidade, princípios, julgamento, raciocínio, percepção, emoção e inúmeros fatores situacionais. Além disso, atribui-se a esse potencial a questão dos elementos da ética esportiva no contexto da EF. Utilizados no sentido pedagógico como: a regulamentação e estrutura normativa do esporte; o espírito do esporte e seus valores internos; o direito de praticar/ fazer esportes; a **superação** no esporte; esportes como uma oportunidade para uma ética que ultrapasse o cumprimento dos deveres¹⁰. Por esta razão, atividades esportivas exercem um papel importante no desenvolvimento pessoal, uma vez que permitem ser praticados como um direito de todos, seja no esporte escolar, no esporte – lazer, no esporte de desempenho e rendimento. Ademais, o conteúdo e o significado do esporte são aprendidos tanto no nível comportamental quanto no conceitual – os dois são inter-relacionados¹⁵. Entende-se que a popularização do esporte entre os jovens contribui não apenas para a melhoria da condição de saúde da sociedade, mas também para o crescimento da consciência ética dos cidadãos em pleno exercício⁷.

A atividade esportiva contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e de inserção social. A distribuição de papéis, o convívio com as regras, relação estabelecida entre vitória e o fracasso e, por fim, **a rivalidade e a cooperação**, cultivam valores e comportamentos condizentes com as próprias bases democráticas sobre as quais se fundamentam a sociedade contemporânea²⁵. Três vetores relacionados ao esporte poderiam colaborar na perspectiva ética: o primeiro vetor, contribui para o papel da EF no desenvolvimento da sensibilidade e respeito dos alunos pelos bens internos e pelas características constitutivas de cada esporte. O segundo remete-se ao cultivo da

responsabilidade de proporcionar contextos de aprendizagem que promovam a superação e o perfeccionismo atlético dos estudantes em termos de desempenho esportivo. E o terceiro está relacionado ao cultivo da responsabilidade de promover nos alunos, por meio da experiência pedagógica esportiva, o respeito a si e para com os outros e pela integridade de e por meio de atividades esportivas¹⁵. Na literatura referente ao esporte, Noletto²⁵ aponta os efeitos positivos que as atividades esportivas exercem na formação de crianças e dos jovens, além de integrá-los, a oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais ajudam na socialização e na reconstrução da cidadania.

Nota-se que o esporte na abordagem fenomenológica pode ser portador de comportamentos bons ou ruins. Depende apenas daqueles indivíduos em particular que lhe dão significado e, às vezes, de sociedades inteiras. Sendo assim, o sentido e o significado do esporte foram criados com base nos valores através dos quais cada pessoa define seus objetivos e toma decisões. Esses objetivos podem ser de natureza competitiva (valores agonísticos), podem envolver cuidados com o corpo (valores estéticos), assinar um contrato com clube (valor utilitário), prazer (valores hedonísticos), adoração (valores religiosos) ou tornar-se uma boa pessoa (valores morais)⁷.

Pode-se somar a visão de ética esportiva e educação em valores no contexto da prática esportiva (modéstia, respeito, honestidade, igualdade, defesa dos direitos, solidariedade e *fair play*)^{6,9} a questão de flexibilidade e espaço para pragmatismo sem comprometer os valores básicos. Ou seja, a curto prazo os proponentes da EF podem apontar para o desenvolvimento moral e/ou saúde. A longo prazo, valores relacionais e humanistas dão orientação e estabilidade nos ideais educacionais⁵. Sob essa perspectiva, o potencial ético do esporte vai além das fronteiras legais, regulamentares e funcionalistas, também reproduzem questões de comprometimento ético e consciência ética por seus praticantes no modo de sentir e pensar, entender e avaliar. Portanto, a ética do esporte não se limita a aspectos técnicos. Cabe ressaltar, alguns aspectos relevantes da ética do esporte em geral ainda precisam ser sistematicamente explorados¹⁰.

Embora os artigos abordem valores e potencialidades do esporte, observa-se que não houve referência a questões que fazem parte do universo esportivo e devem ser amplamente discutidos como por exemplo: valores cooperativos no esporte, a importância da derrota no esporte e práticas de doping, sendo esta uma lacuna da produção científica. Na literatura,

verifica-se o debate sobre jogos cooperativos em vários contextos, para esse estudo apoia-se nas reflexões de Brotto²⁶ na qual ele discute a importância da categoria jogos cooperativos. Para ele, os jogos e o esporte são princípios sócio educativos que podem potencializar a cooperação e a solidariedade entre os envolvidos do processo. Nessa perspectiva, entende-se ser de extrema importância saber lidar com as emoções negativas provenientes da derrota no esporte. De acordo com Nunes²⁷ um dos principais objetivos da iniciação esportiva é desenvolver habilidades psicológicas específicas como: saber ganhar e perder, jogar limpo e saber controlar-se em momentos de dificuldade. A fim de conseguir isso, é necessário que tanto em ambiente familiar como em outros ambientes desenvolva-se uma educação emocional, pois nos jogos cooperativo-competitivos há uma maior percepção negativa em razão da competitividade, uma vez que muitas emoções negativas surgem quando se perde²⁷.

Por fim, um tema recorrente no esporte que envolve valores como fair play, respeito e honestidade diz respeito ao doping no esporte. Entende-se por doping o uso de substâncias, drogas ou métodos ilícitos usados para melhorar o desempenho esportivo. Sobre esse tema, Cardoso²⁸ afirma ser um problema no esporte moderno e contemporâneo, e se configura na violação ao princípio da igualdade formal entre competidores, que é ao mesmo tempo antiética e ilícita, além de ser prejudicial à saúde e poder causar a morte - um verdadeiro contrassenso ao ideal esportivo.

Nesta categoria, salientaram-se, em sua maioria, os aspectos favoráveis ou o que se julga potencialmente positivo para uma educação moral por meio do esporte. A prática esportiva além de contribuir para a saúde e bem-estar, propicia aos seus participantes experimentar a compreensão de valores e a reflexão sobre a conduta no cotidiano. Cabe ressaltar, as lacunas sobre este aspecto na literatura internacional apontadas nessa revisão, tais como o doping, valores cooperativos e a derrota no esporte.

Nível de conhecimento de profissionais de Educação Física sobre ética

Essa categoria discute o nível de conhecimento de profissionais de Educação Física sobre ética a partir dos seguintes estudos: Wrench e Garrett⁴; Loland⁵; Görgüt e Tutkun⁶; Jung⁸; Costa et al.¹⁰; Goodwin e Howe¹¹; Goodwin e Rossow-Kimball¹⁷. Os achados referem-se as questões de preparação dos profissionais nas universidades, nível de informação sobre educação

ética e as implicações de um baixo nível de conhecimento sobre ética na prática cotidiana, na tomada de decisão e nos enfrentamentos de questões morais em contextos variados.

Entre os problemas relacionados às competências e habilidades de profissionais de EF em lidarem com situações complexas em ambientes de trabalho, identifica-se o processo de formação nas universidades. A crítica direcionada às universidades parte da necessidade de promover a educação ética de maneira contextualizada na realidade vivenciada^{5,8,10,15}. Entende-se que para o desenvolvimento de uma sensibilidade ética é preciso existir o amadurecimento, por meio de experiências e situações de enfrentamento durante a formação. Deste modo, para um melhor engajamento na educação ética, é preciso um envolvimento com discursos socialmente críticos na formação dos profissionais de EF, a fim de tornar a Educação Física um local de inclusão e não de marginalização e exclusão em seus diversos campos de atuação⁴. O estudo realizado por Görgüt e Tutkun⁶, cujo objetivo foi avaliar a opinião de professores de Educação Física sobre o conceito de educação em valores, corrobora com os achados. Os autores observaram que o nível de informação dos profissionais de EF sobre educação em valores não é suficiente.

Apesar de tal constituição do potencial da EF, seja via esporte ou outras práticas da área para uma educação ética, ainda se observa assim como os demais profissionais da saúde que os profissionais de EF referem apresentar um baixo nível de conhecimento sobre ética e suas implicações na prática cotidiana⁶. É possível inferir que a troca de informações a partir de debates, cursos e disciplinas nas universidades na temática de ética e bioética ainda são incipientes. A necessidade de problematizar questões relacionadas a ética e bioética no contexto da Educação Física pode ser observada a partir do relato de barreiras para o enfrentamento de situações de conflitos éticos⁶. Nesse sentido, Goodwin e Howe¹¹ apontam que julgamentos éticos fazem parte da vida profissional, portanto, reforça-se a importância de uma mudança na formação dos profissionais de EF. E isso será possível a partir de docentes e discentes que promovam a reflexão crítica, de modo a contribuir na compreensão de problemas éticos em contextos complexos^{11,17}.

A complexidade em termos de ética na EF foi abordada por Goodwin e Rossow-Kimball¹⁷, as quais descrevem quatro enfoques éticos (ética principialista, ética da virtude, ética do cuidado e ética relacional) a partir do contexto da atividade física adaptada (APA). As autoras discutem o uso dos enfoques de forma isolada e suas implicações, e posteriormente

apresentam uma melhor forma de pensar eticamente a prática profissional na APA¹⁷. Segundo elas, ao utilizar cada enfoque de forma isolada, podem ocorrer situações complexas no contexto da atividade física adaptada. O nível de conhecimento sobre a pluralidade de enfoques éticos pode ampliar a compreensão e minimizar problemas éticos na prática profissional em EF. Goodwin e Rossow-Kimball¹⁷ relatam que a teoria ética fornece o espaço conceitual para buscar a pluralidade e diversidade de diferentes perspectivas teóricas. Ao considera-se múltiplas perspectivas para diversas situações pode trazer profundidade de possibilidades interpretativas enriquecedoras. Cada um dos enfoques éticos apresentados, por exemplo, poderia ser debatido na medida em que eles refletem autonomia e interdependência, universalidade e contexto particularista, e razão e emoção. Ressalta-se que nem todos os enfoques são igualmente úteis em todas as circunstâncias apresentadas, nem um enfoque é necessariamente mais apropriado que o outro. Ao invés disso, os enfoques éticos podem ser vistos como complementares entre si e não como contraditórios¹⁷. Igualmente Goodwin e Howe¹¹ reforçam a importância de ampliar o nível de conhecimento sobre as teorias éticas, de maneira que a reflexão sobre a prática ética, seja justa e adequada.

Considera-se que existem desafios na formação do profissional de EF os quais devem ser superados. Da universidade, espera-se o comprometimento com a educação reflexivo-crítica, o debate ético e o estímulo ao engajamento para docentes e discentes pela busca para excelência. Outrossim, a possibilidade de discutir diversos temas de relevância para o campo da EF em ambientes de formação formal e de educação continuada. Bem como, que os profissionais de EF possam compreender os enfoques éticos a fim de evitar entendimentos equivocados na prática cotidiana.

Formação ética dos profissionais de Educação Física

Fazem parte desta categoria os seguintes artigos: Wrench e Garrett⁴; Loland⁵; Görgüt e Tutkun⁶; Pezdek⁷; Jung⁸; Barker et al.⁹; Goodwin e Howe¹¹; Özbek¹²; Costa et al.¹⁵; Jones¹⁶. Essa categoria descreve a formação ética dos profissionais de Educação Física com capacidades para fortalecer as áreas de atuação (Licenciatura e Bacharelado) como um veículo para educação ética^{5,10}, incluindo questões que se referem a modelos de programas de formação fundamentados na adoção de conhecimentos humanístico no currículo base, tal qual na ampliação da prática reflexiva crítica e ética desses novos profissionais.

Com relação a qualificação a maior parte dos estudos desta revisão apontam para modelos de programas de formação profissional e educação continuada com foco em educação ética^{4,7,11,12,15}. Entre as propostas de modelos, sugere-se a adoção de um programa de formação em educação em valores com potencial para qualificar futuros profissionais⁶. Como por exemplo, no âmbito escolar, a partir dessa formação desenvolvem-se maneiras de preparar os profissionais de EF para atender às necessidades de crianças e jovens, por meio de práticas pedagógicas socialmente críticas⁴.

Diante disso, pensar em currículos e programas alinhados a base teórica do desenvolvimento físico do indivíduo, bem como as teorias humanísticas relativas à formação de atitudes amplia a reflexão sobre as práticas profissionais^{6,7}. Profissionais de EF em determinados contextos apresentam dificuldades para tomada de decisão^{8,11,12} diante de conflitos morais. Nesse sentido, os achados apontam para a necessidade de um novo perfil de profissionais de EF, a partir de um estímulo à mudança na prática profissional.

O trabalho ético envolve a reflexão crítica sobre práticas consolidadas na EF^{4,8,9,11,16} que em determinados contextos podem promover ou inibir o trabalho, causar esgotamento, causar lesões em alunos/pacientes/ clientes e ainda, promover a desvalorização do profissional⁸. É necessário fomentar na formação de profissionais de EF uma educação para diversidade⁶, valorizando a autonomia, a integridade¹¹ e a consciência ética.

A constatação de falta de ferramentas por profissionais de EF que enfrentam cada vez mais conflitos morais exige deles conhecimentos e habilidades interpessoais⁷. Entre os problemas vivenciados, citam-se questões relacionadas ao trabalho, progressão, educação, erros e sucessos, questões relativas aos direitos de grupos étnicos e religiosos, e no âmbito escolar, dimensões morais do comportamento dos alunos e questões gerais na escola¹².

De certo modo, os problemas éticos enfrentados em locais de trabalho cada vez mais complexos por profissionais de EF decorrem principalmente da falta de treinamento formal em ética. Isso pode ser justificado porque o trabalho ético exigido dos profissionais de EF envolve entender como as questões éticas surgem, como elas estão estruturadas e como elas são gerenciadas nos locais de trabalho¹¹. Isso demonstra que é pertinente a discussão sobre a formação de profissionais de EF no tocante ao direcionamento de questões para a abordagem

ética e bioética direcionados ao contexto complexo e multidimensional presente na vida humana^{6,8}.

Sob esse contexto, fica claro que somente a deontologia no currículo não é capaz de lidar com as questões éticas às quais os futuros profissionais serão expostos¹². A respeito da revisão apontar a necessidade de um olhar ético na EF, por meio de uma ética aplicada¹¹, entende-se um modelo de deliberação baseado na problematização de conflitos morais contemplados na relação ética, bioética e EF. A partir da bioética é possível se compreender a pluralidade da sociedade, suas diversidades e valores, com princípios que possam proteger essas relações societárias sem que se estabeleçam normas rígidas e inflexíveis²⁹.

Isto é, um currículo diversificado e interdisciplinar torna os profissionais que buscam os caminhos da bioética qualificados em contextualizar problemas morais, resultando assim em um aprendizado plural e dinâmico³⁰. A educação ética relatada nos estudos defendem a contextualização da realidade vivenciada^{5,8-10,15,16} como um processo com o qual os profissionais refletem a prática no contexto em que estão situados⁸. Assim, práticas socialmente críticas evidenciam o potencial da EF como veículo para educação ética^{5,10}.

O despreparo dos profissionais no enfrentamento de conflitos apontado como um problema na revisão decorre da formação baseada em uma concepção tradicional e hegemônica, qual seja, aquela ligada a modelo biomédico e conhecimentos técnicos e instrumentais da EF^{4,7}. Um modelo de formação de profissionais reflexivos deve ser constituído por conhecimentos técnicos, instrumentais e humanístico^{4,5,7,11,15} que implica na construção de conhecimento e maneiras éticas de se relacionar consigo mesmo e com os outros⁴.

Nesse sentido, a competência ética solicita um novo tipo de profissional de EF que busque simultaneamente construir entendimentos humanistas e habilidades de ensino de práticas eficazes na solução de conflitos^{4,7,8,11}. Outra questão relatada nos estudos refere-se a reflexão por meio da autoavaliação que proporciona um estímulo a mudança na prática cotidiana. A ação de refletir sobre a conduta ética nos espaços de trabalho contribui na tomada de decisões deliberadas^{8,11,12}.

Na tomada de decisão ética, crenças pessoais, princípios, regras e habilidades de resolução de problemas éticos são eficazes. Como já citado anteriormente, muitos profissionais

apresentam dificuldades em tomar decisões quando enfrentam dilemas éticos em situações complexas. Nesse contexto, o exercício para tomada de decisão ética, envolve a consciência moral, julgamento moral, intenção moral e aplicação do comportamento moral¹².

Entende-se que programas de formação pautados em conhecimentos humanísticos podem representar um espaço ímpar para o debate crítico a partir de temas de ética e bioética no contexto da Educação Física. É importante frisar o nível de comprometimento dos profissionais de EF nesse processo de formação, uma vez que a qualificação da conduta ética se relaciona ao nível de desenvolvimento e aprimoramento ético apreendido.

Considerações finais

Com a intenção de contribuir para a reflexão acerca da ética e da bioética no campo da Educação física, esse estudo identificou questões éticas inerentes a prática profissional do profissional de EF no que diz respeito à intervenção no âmbito escolar, ao cenário esportivo como espaço para vivências de valores, à necessidade de uma sensibilidade moral e ética estimulada de forma contínua e formação adequada, e finalmente, a importância de um profissional de EF capaz de refletir e compreender de forma crítica as situações cotidianas.

Deve-se notar que na primeira categoria o foco da intervenção do profissional de EF relaciona-se ao ambiente escolar. Entende-se esse espaço como um ambiente propício para situações de ensino singulares e dotadas de estímulo a vivências de aprendizado, observação, cooperação e avaliação das atitudes e comportamentos. Assim, é necessário ter em mente que o profissional de EF deve entender e compreender o mundo dos valores e desenvolver uma prática condizente com o ensino reflexivo, crítico e ético. Paralelamente, na segunda categoria, aborda-se a visão mais ampla do esporte como potencial para a Educação moral. Entende-se que a prática esportiva é capaz de oferecer a vivência de valores, no entanto, é necessário investimento em formação ética por parte dos profissionais de EF que atuam nessa área para que este objetivo se cumpra. Por suposto, entende-se que para que o profissional de EF reflita sobre os possíveis conflitos e suas formas de resolução de problemas, deve-se vivenciar um processo formativo ético.

Verificou-se na terceira categoria que é necessário estar atento às situações sobre o papel da universidade no engajamento por meio do ensino e/ou formação continuada em ética, o que reverbera no desenvolvimento de competências éticas e a sensibilidade dos profissionais EF.

Ademais, reforça a ideia de qualificar o entendimento sobre os enfoques éticos, no intuito de evitar quaisquer compreensões equivocadas. É necessário incidir em uma formação ética a longo prazo, dia a dia, adotando-se reflexões cotidianas e no contexto da EF. As questões relativas à formação ética, prática profissional reflexiva e educação em valores, aprofundadas na quarta categoria, indicam a compreensão de que não bastam os conhecimentos técnicos-instrumentais na EF, mas a expansão no entendimento sobre a diversidade e o conhecimento humanístico se faz essencial na formação do profissional de EF. Nesse processo, é indispensável que se inclua a contextualização do cotidiano dos profissionais com o propósito de estimular a tomada de decisão de forma responsável e mudanças em práticas em situações conflituosas.

Como limitações do estudo destaca-se que este abordou apenas os artigos disponíveis gratuitamente nas bases de dados de acesso da CAPES, bem como não foram incluídas teses e dissertações. Ainda assim, pode-se perceber a escassez na produção científica acerca da temática ética e/ou bioética na Educação Física. Portanto, faz-se importante fomentar o desenvolvimento de estudos sobre um olhar ético/bioético de práticas vivenciadas por profissionais de Educação Física.

Buscou-se discutir questões relacionadas as intervenções do profissional de Educação Física a partir de um olhar crítico e reflexivo. Considera-se necessário sensibilizar para estudos nessa temática ainda à margem da produção científica no campo da EF, notadamente as lacunas como estudos relacionados ao doping, valores cooperativos e derrota no esporte. Por fim, é possível considerar que os profissionais devem conhecer o contexto social e cultural no qual desenvolvem suas práticas cotidianas e encarar as potencialidades da área de EF para o desenvolvimento moral e ético. Mas com responsabilidade, sobretudo comprometidos com a compreensão de como, por que e quando utilizar-se da competência ética (conhecimento, habilidade e atitude) e bioética em suas práticas.

Referências

1. Chauí M. Convite à Filosofia. Ática; 2000.
2. Reich W. Encyclopedia of bioethics. 1995. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/encyclopedia-of-bioethics/oclc/31290994>

3. Brasil. Resolução nº6, de 18 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União. Brasília, v.243, nº 6, p.48, 18 de dezembro de 2018. Seção 1.
4. Wrench A, Garrett R. Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society*. [Internet]. 2015 fev [acesso 5 jan 2020]; 20(2):212–27. DOI: 10.1080/13573322.2012.747434
5. Loland S. Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*. [Internet]. 2006 fev [acesso:5 jan 2020]; 58(1):60–70. DOI: 10.1080/00336297.2006.10491872
6. Görgüt İ, Tutkun E. Views of Physical Education Teachers on Values Education. *Univers J Educ Res*. [Internet]. 2018 fev [acesso: 10 mar 2020]; 6(2):317–32. DOI: 10.13189/ujer.2018.060215
7. Pezdek K. Physical Education as a medium of communicating values. *Acta Universitatis Carolinae: Kinanthropologica*. [Internet]. 2012 jan [acesso: 6 jan 2020]; 48(1):126–133. Disponível: onnection.ebscohost.com/c/articles/85465814
8. Jung J. The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Phys Educ Sport Pedagogy*. [Internet]. 2012 abr [acesso: 6 jan 2020]; 17(2):157–75. DOI: 10.1080/17408989.2011.565471
9. Barker DM, Barker-Ruchti N, Pühse U. Constructive readings of interactive episodes: examining ethics in physical education from a social constructionist perspective. *Sport Educ Soc*. [Internt]. 2013 jul [acesso: 6 jan]; 18(4):511–26. DOI: 10.1080/13573322.2011.601290
10. Costa LÁD, McNamee M, Lacerda T. Re-envisioning the Ethical Potential of Physical Education. *Rev Pensam Análisi*. [Internet]. 2016 [acesso: 6 jan 2020]; (18):29–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2016.18.3>
11. Goodwin D, Howe PD. Framing Cross-Cultural Ethical Practice in Adapt[ive] Physical Activity. *Quest*. [Internet]. 2016 jan [acesso: 3 mar 2020]; 68(1):43–54. DOI: 10.1080/00336297.2015.1117501
12. Özbek O. Physical Education Teachers' Types of Analysing Professional Ethical Dilemmas. *Life Sci J*. [Internet]. 2013 [acesso: 5 jan 2020]; 10(1):2670–8. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/287185716>
13. Grant MJ, Booth A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Inf Libr J*. [Internet]. 2009 jun [acesso: 5 jan 2020]; 26(2):91–108. DOI: 10.1111/J.1471-1842.2009.00848.x
14. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo; 2011
15. Costa LÁD, McNamee M, Lacerda T. Physical education as an aesthetic-ethical educational project. *Eur Phys Educ Rev*. [Internet]. 2015 [acesso: 6 jan 2020]; 21(2):162–175. DOI: 10.1177/1356336X14555297

16. Jones C. Character, virtue and physical education. *Eur Phys Educ Rev.* [Internet]. 2005 jun [acesso: 5 jan 2020]; 11(2):139–51. DOI: 10.1177/1356336X05052893
17. Goodwin DL, Rossow-Kimball B. Thinking Ethically About Professional Practice in Adapted Physical Activity. *Adapt Phys Act Q.* [Internet]. 2012 out [acesso: 5 jan 2020]; 29(4):295–309. DOI: 10.1123/apaq.29.4.295
18. Cortina A. *El mundo de los valores: ética y educación.* El Buho; 1997.
19. Tealdi J. *Diccionario Latinoamericano de Bioética.* UNESCO- Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética. 2008. Disponível: <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2016/12/8.-Diccionario-latinoamericano-de-Bio%C3%A9tica-UNESCO.pdf>
20. Höffe O. Valores em instituições democráticas de ensino. *Educ Amp Soc.* [Internet]. 2004 ago [acesso: 16 jun 2020]; 25(87):463–79. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21465.pdf>
21. Cortina A. *O fazer ético: guia para a educação moral.* São Paulo; 2003.
22. Garrafa V, Porto D. *Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção.* São Paulo; 2003.
23. Cortina A. *Ética.* São Paulo; 2005.
24. Gracia D. Nueva misión de la universidad. Conferência para a Aula Inaugural do ano letivo 2007/2008 da Universidad Complutense de Madrid, set. 2007, Madrid. 17p.
25. Noleto MJ. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz.* Brasília; 2008.
26. Brotto FO. *Jogos Cooperativos Numa Sociedade Competitiva.* Santos; 2002.
27. Nunes FS. *A importância da derrota: Do esporte para a vida.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física.
28. Cardoso JA. *O doping no esporte à luz do direito desportivo: dispositivos normativos e tecnológicos.* Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2017. Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.
29. Maranhão LCA. *A Bioética na Formação do Terapeuta Ocupacional no Brasil.* Brasília: Universidade de Brasília, 2019. Doutorado em Bioética.
30. Schwartzman UP y, Martins VCS, Ferreira LS, Garrafa V. Interdisciplinaridade: referencial indispensável ao processo de ensino-aprendizagem da bioética. *Rev Bioét* [Internet]. 2017 dez [acesso: 20 jun 2020]; 25(3):536-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017253210>

ARTIGO 2

Ética, bioética e deontologia no ensino da Educação Física: análise documental em cursos do Sul do Brasil

Resumo: Objetivou-se analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental, no qual se procedeu pela busca dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), bem como dos planos de ensino das disciplinas de ética, bioética e deontologia, ou disciplinas que contemplam tais conteúdos na ementa em cada um dos cursos de Educação Física (EF) identificados. Obtiveram-se 34 PPP referente a 23 instituições. Os dados foram tratados pela Análise de Conteúdo. A análise permitiu a discussão dos resultados nas seguintes categorias: 1) objetivo da formação em Educação Física no contexto da educação em ética e bioética; 2) características gerais das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam a graduação em Educação Física na região sul do Brasil; 3) características gerais das disciplinas que estudam conteúdos de ética, bioética e deontologia; 4) Enfoque de análise em bioética presentes em disciplinas de bioética; 5) estudo da deontologia no ensino da Educação Física e por fim, 6) Possíveis temas estudados em disciplinas com conteúdo de ética e bioética. Identificou-se entre os principais resultados que parece haver uma discordância entre os objetivos propostos pelas IES sobre o perfil profissional ético esperado em relação à carga horária de disciplinas específicas sobre essa temática no processo formativo. Existe uma predominância na expansão e oferta de cursos de EF por IES privadas com ou sem fins lucrativos. Encontrou-se 41 disciplinas divididas em: 20 disciplinas com abordagem de conteúdos de ética, 02 disciplinas com abordagem de conteúdo de bioética e 19 disciplinas com abordagem de conteúdo em deontologia. As duas disciplinas que ofertam conteúdos de bioética são desenvolvidas a partir do enfoque principialista. Predomina-se o estudo da deontologia em detrimento da bioética nos cursos de EF e por fim os temas envolvem a discussões de conceitos, intervenções profissionais e temas do eixo transversal no contexto da EF escolar. Considera-se que somente a deontologia não seja suficiente para atender aos objetivos dos cursos em promover a excelência profissional. Assim, ampliar as temáticas relacionadas aos conflitos éticos contribui para uma formação humanista do acadêmico e qualifica para o exercício profissional, pela busca pelo ótimo.

Palavras-chave: Ética. Bioética. Ensino. Educação Física.

Introdução

Novas demandas à educação e ao desenvolvimento profissional no século XXI despontam na sociedade (KEGAN; LAHEY, 2016; SALLES, 2019). Assim também é no campo da Educação Física (EF), que vem ganhando espaço em setores da sociedade. Para compô-los surge a necessidade de mudanças no processo de formação inicial, portanto na graduação em EF, a fim de promover competências para atuação profissional em seus diferentes contextos (SALLES, 2019; STEWART; KHARE; SCHATZ, 2016).

Sobre essas mudanças no processo formativo, uma certa tendência aparece nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de EF e tem gerado diversos debates entre defensores e críticos para a proposta de novo designer para formação em EF. Entre os críticos, o tensionamento em torno de consensos e conflitos, evidenciam uma EF brasileira atravessada por disputas acadêmicas, políticas e epistemológicas que refletem intenções opostas de projetos de formação humana (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019).

Anteriormente a nova DCN, entendia-se o papel de professor (licenciado) para atuar no âmbito educacional nos níveis infantil, fundamental e médio, além de funções de coordenação/supervisão de atividades pedagógicas do sistema formal de ensino. Já o profissional de EF (bacharelado) preparado para atuar no âmbito esportivo nas dimensões educacionais ou relacionadas ao lazer, à participação e à saúde e na área da saúde, especialmente após sua inserção no rol de profissionais da saúde (SALLES, 2019).

Atualmente, prece que todas as dimensões educativas baseiam-se aos passos do mercado, de modo que as novas DCN apontam para uma formação de professores de EF no Brasil alicerçada por capacidades e competências que cada indivíduo deve adquirir para se tornar gestor de si mesmo e empreender para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019).

Essas capacidades e competências perpassam por um modelo formativo que parece estar relacionado à adoção excessiva de estratégias de ensino prescritivas baseadas no modelo tradicional biomédico e à abordagem dos conteúdos de maneira fragmentada e descontextualizada da realidade profissional (SALLES, 2019).

Essa fragmentação do conhecimento ganha reforço pelas novas DCN o que implica na negação de que a EF é uma área do conhecimento de intervenção pedagógica de caráter multidisciplinar, que tem como referência conhecimentos originários tanto do campo das

Ciências Biológicas e da Saúde, como das Ciências Humanas e Sociais, da Terra, das Ciências Exatas e da Natureza, da Filosofia e das Artes (TAFFAREL, 2012).

Uma forma de mudar o cenário da fragmentação do conhecimento se daria por meio da formação ampliada, o que significa dizer de acordo com Ventura e Anes (2020, p. 19) trata-se de um postulado que, independente do espaço de intervenção profissional, na EF, a prática corporal se manifesta em favor da formação humana dos sujeitos por uma prática educacional, na qual o ato educativo torna-se a essência, o que implica uma interface com ensino e aprendizagem.

Na perspectiva, entende-se por uma formação humana, crítica e que seja alinhada aos objetivos de suscitar um novo perfil profissional se extrapole as dimensões deontológicas (ética profissional) e a abordagem biomédica ainda presentes no ensino da EF. Ir além da deontologia (condutas éticas e normas) no ensino, por meio de disciplinas de ética e bioética, ou ainda em forma de conteúdos transversais no currículo, podem favorecer a reflexão constante e a habilidade de lidar com questões conflituosas em aspectos relacionados à saúde, à educação e ao esporte.

Como apoio ao fortalecimento do ensino da ética e bioética na graduação, Hellmann e Verdi (2014), apontam que durante a formação acadêmica, as relações intersubjetivas das vivências e experiências podem influenciar mais na formação ética do discente do que a própria inserção de disciplinas autônomas de ética, bioética e deontologia. No entanto, as disciplinas autônomas ou ainda, outras disciplinas - que ministrem conteúdos de ética, bioética e deontologia - podem contribuir para a formação de profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua prática (FINKLER, 2009; HELLMANN; VERDI, 2014).

É importante pontuar as diferenças entre os conceitos de ética, bioética e deontologia. Entende-se por ética o processo de reflexão sobre a dimensão moral da ação humana, buscando compreender os critérios e os valores que orientam o julgamento moral em suas múltiplas atividades (CARVALHO et al., 2008). Por bioética compreende-se o estudo sistemático das dimensões morais, incluindo a visão, a decisão, a conduta e as normas das ciências da vida e da saúde, em um contexto interdisciplinar (REICH, 1995). A deontologia, por sua vez refere-se a um conjunto de normas, deveres, princípios que compõe um código. Quando adotado pelas profissões, constitui um código deontológico (NUNES, 2014).

Desse modo, deve-se atentar para estes aspectos formativos, especialmente para a dimensão da ética e bioética na formação inicial de profissionais de EF. Neste contexto,

observa-se o modelo formativo, tradicional nos cursos de EF (LEITÃO, 2019). Esse modelo carrega uma herança histórica baseada em dois paradigmas: o da lógica da racionalidade científica e da prática tecnicista relacionada a um fazer. As duas heranças possuem viés de instrumentalização. O predomínio destas racionalidades (técnico e científica) vem provocando fragmentação do saber com o mundo vivido, e uma busca pela especialização do conhecimento, o que deixa pouco espaço para outros elementos constitutivos da formação discente (RUFINO; SOUZA NETO, 2016).

Dessa maneira, no âmbito da educação, a bioética pode ser considerada como um movimento renovador e fortalecedor da ética, uma vez que esse campo de estudo tende a traduzir a filosofia moral para uma linguagem mais ao alcance daqueles que atuam nas diversas áreas que envolvem a vida, facilitando sua aplicação (HELLMANN; VERDI, 2014).

Considera-se evidente a importância por uma educação em ética e bioética por futuros profissionais de EF. No entanto, além dos desafios já existentes como uma formação embasada em modelos biomédicos e uma instrumentalização para práticas profissionais, a EF vive hoje uma insatisfação sobre o novo modelo proposto pela Resolução CNE/CES 6/ 2018, por parte de críticos e pesquisadores que estudam a formação em EF. Ou seja, essa disputa entre defensores e críticos das novas diretrizes curriculares reflete nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e como cada instituição de ensino irá propor a formação a partir de avanços, contradições e retrocessos.

Assim, o percurso formativo da área enfrenta nesse momento de pandemia, negacionismo da ciência, precarização do trabalho e a mercantilização das práticas corporais o desafio de lidar com as ambiguidades da nova DCN, no que se refere à compreensão dos seus determinantes (SOARES; ATHAYDE; LARA, 2020).

E nesse contexto, faz-se importante fortalecer a aproximação da Educação Física com a educação em bioética. A formação em bioética se faz necessária para que futuros profissionais, pesquisadores, gestores e professores mantenham a integridade em suas práticas e busquem objetivos nobres tanto no exercício de suas profissões quanto como cidadãos de realidades complexas e em permanente transformação (BRITO, 2021).

Este artigo objetiva, portanto, analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil.

Método

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem preponderantemente qualitativa segundo seus fins (TRIVIÑOS, 1998) e do tipo documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) segundo seus meios, realizada no segundo semestre do ano de 2019 e primeiro do ano de 2020. Considerando-se o amplo quantitativo de cursos em todo o território nacional, optou-se por delimitar a análise para as Instituições Superiores (IES) que oferecem curso de Educação Física na região sul do Brasil por conveniência.

Para identificar as IES da região sul, buscou-se por informações no site oficial do Ministério da Educação por meio do sistema e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Para a recuperação dos dados, realizou-se uma consulta avançada por estado, sendo Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS), utilizando-se os seguintes critérios de busca: Categoria administrativa; Organização acadêmica e Tipo de credenciamento.

Foram encontradas 101 IES cadastradas no sistema em situação ativa que oferecem o curso de graduação em EF. É conveniente especificar que para esse estudo, considerou-se apenas cursos de graduação denominados Educação Física, outras denominações não foram incluídas, como por exemplo Bacharelado em Atividade Física e Esporte; Bacharelado em Ciências do Esporte; Bacharelado em Esporte; Bacharelado em Educação e Esporte; Sequencial em esporte na contemporaneidade; Do lazer ao rendimento; Sequencial em gestão de esporte e lazer comunitário, pois possuem baixa representatividade e pouca oferta no território nacional (SILVA; BEGOYA, 2015).

A partir da listagem das IES dos três estados, procedeu-se pela busca do documento oficial da instituição, denominado Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como dos planos de ensino das disciplinas de ética, bioética e/ou deontologia, ou disciplinas que contemplam tais conteúdos na ementa em cada um dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) identificados.

No primeiro momento da coleta de dados foram feitas *downloads* dos PPP das IES que disponibilizam em site oficial. Para as IES que não disponibilizam, realizou-se a busca pela documentação necessária via correio eletrônico (e-mail) dos cursos e dos coordenadores dos cursos disponibilizados nos sites das instituições e posteriormente via contato telefônico da Instituição. Adotaram-se os seguintes procedimentos com relação à busca dos documentos das IES sem PPP no site: inicialmente, foi enviado um e-mail em outubro de 2019 e aguardou-se pela resposta. Destaca-se, dentre os coordenadores de curso, apenas um retornou o e-mail

informando a impossibilidade de contribuir com o estudo. Para as demais IES que não responderam ao primeiro e-mail foi encaminhado novamente após 15 dias. A terceira e última tentativa de contato com a IES se deu por via telefônica na última semana de novembro de 2019.

A partir disso, foram excluídos do estudo as IES que não disponibilizam o PPP em seus sites ou não responderam aos contatos ou ainda que disponibilizaram apenas a matriz curricular resumida (apenas identificação das disciplinas por semestre/ano, sem plano de ensino).

Levando-se em consideração que o curso de EF oferece formação específica em licenciatura ou bacharelado, após o critério de exclusão, obteve-se 34 PPP referente a 23 instituições. Para a caracterização das IES foram extraídos os seguintes dados a partir do PPP: Região; Categoria administrativa; Organização acadêmica; Tipo de credenciamento; Formação específica e Carga horária total dos cursos.

Posteriormente, buscou-se identificar elementos constituintes nos PPP, tais como: a) Objetivo do curso; b) Carga horária teórica e prática das disciplinas; e c) Disciplinas e conteúdos no campo do conhecimento da Ética, Bioética e Deontologia. Finalizada esta etapa, procedeu-se à análise dos planos de ensino as seguintes informações: a) Ementa; b) Objetivo da disciplina e c) Conteúdos abordados. Buscou-se ainda por outras disciplinas que contemplam em seu conteúdo temas relacionados a ética, bioética e deontologia.

Faz-se necessário ressaltar que a Resolução CNE/CES nº 6, de dezembro de 2018, apresenta as dimensões do conhecimento apenas como base de orientação para organização curricular dos cursos; todavia, não estabelece indicações de percentual por área para essa distribuição. Diante disso, optou-se por dimensionar o percentual teórico das disciplinas selecionadas em relação a carga horária total teórica dos cursos.

Para análise dos dados provenientes dos documentos, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Deste modo, a apresentação dos resultados no presente artigo ocorre pela seguinte organização: 1) objetivo da formação em Educação Física no contexto da educação em ética e bioética; 2) características gerais das Instituições de Ensino Superior que ofertam a graduação em Educação Física na região sul do Brasil; 3) características gerais das disciplinas que estudam conteúdos de ética, bioética e deontologia; 4) Enfoque de análise em bioética presentes em disciplinas de bioética; 5) estudo da deontologia no ensino da Educação Física e por fim, 6) Possíveis temas estudados em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.

Ressalta-se que por esse estudo envolver apenas o uso de dados secundários, sem identificação de indivíduos e instituições, não necessitou de aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa.

Resultados e discussão

Entende-se que a Educação Física ainda hoje oferece uma formação cuja racionalidade se sustenta em conteúdos predominantemente técnicos e funcionais. Mexer com esta comodidade implica tomar posicionamentos no momento atual entorno do contexto de mudanças, divergências e implementação das atuais DCN para o curso.

A partir da aprovação da Resolução CNE/CES 6/2018 na formação específica de bacharéis e licenciados torna-se claro a distinção de temas e conteúdos a serem desenvolvidos entre as duas formações. No entanto, a diretriz estabelece temas e conteúdos a serem desenvolvidos na etapa comum, como é o caso de conteúdos referente ao Conhecimento IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção da Educação Física.

Essa alteração na formação de licenciados e bacharéis tem gerado debates, defesas, divergências, críticas ao novo modelo e preocupações para pesquisadores da Educação Física. De acordo com Ventura e Anes (2020, p. 23) existe uma preocupação entre profissionais que defendem o curso de licenciatura em EF, pois a situação coloca o bacharelado como uma opção preferencial, uma vez que a escola está desenhada pelo cenário da barbárie e, na contrapartida, em especial as academias de ginástica, transpiram serem espaços imunes aos problemas sociais.

Além disso, a nova DCN para EF, aprovada no apagar das luzes em 2018, e não por acaso, com a transição de governo pós-golpe representa claramente uma tendência no processo formativo para perspectivas de atendimento ao mercado nas políticas curriculares do ensino superior (FIGUEIREDO; ALVES, 2020).

Diante disso, surge o questionamento, as IES conseguem garantir os pressupostos básicos e os conhecimentos necessários à formação de licenciados e bacharelados defendidos pelos objetivos dos cursos, no tocante a formação ética e bioética? Partindo-se dessa reflexão observa-se a primeira categoria de análise.

1) **Objetivo da formação em Educação Física no contexto da educação em ética e bioética.**

Os achados dessa categoria demonstram que as IES no PPP visam um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades, atitudes éticas e conhecimentos para o exercício da autocrítica. Apontam que uma formação humanista contribui para que os sujeitos possam ser agentes de transformação na sociedade.

Refletindo-se sobre os objetivos propostos pelas IES em relação a esse perfil profissional, percebe-se que os desenhos curriculares definidos por cada PPP não conseguem expressar um real direcionamento para uma educação ética e bioética no processo formativo dos cursos de EF.

Vidal (2021, p. ix) defende que educar em ética hoje, se considera uma tarefa urgente e uma ferramenta transformadora tanto para responder os conflitos do cenário atual como para realização dos objetivos a longo prazo. Nesse sentido, o pensamento curricular pode ser reunido em uma única direção: saber quais questões o currículo busca responder (SILVA, 2014).

Deste modo, as teorias curriculares surgem a partir da necessidade de compreensão das diversas dimensões que refletem um contexto social. Elas podem manifestar discussões de natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Se estas se diferem à medida em que explicitam diferentes elementos constitutivos do currículo e priorizam um ou vários em detrimento de outros. Nesta direção, uma teoria curricular parte do pressuposto que o currículo é sempre resultado de uma seleção que deve justificar a escolha dos conhecimentos que são selecionados à luz de uma questão central “Qual conhecimento deve ser ensinado?” (SILVA, 2014, p,14).

Diante da prerrogativa da nova diretriz observa-se um processo formativo determinado pela instrumentalização da intervenção profissional. E nesse cenário, não parece ser possível atingir os objetivos propostos pelos cursos, para um profissional crítico, reflexivo e ético.

Para Furtado (2020, p. 132) nesse contexto, a formação em EF se sub assume ao campo de atuação profissional. A autonomia da Universidade, da formação e da produção do conhecimento fica condicionada ao imperativo da atuação profissional. A formação deixa de ser concebida a partir da constituição da EF em suas múltiplas dimensões, para se produzir como um conjunto de respostas pragmáticas às demandas apresentadas pelos desafios imediatos do trabalho em contextos específicos.

Assim, considerando-se a atual DCN observa-se que a construção curricular e o efetivo desenvolvimento do currículo em ação, serão grandes desafios para as IES comprometidas com uma formação em EF contra hegemônica e mais crítica.

2) Características gerais das Instituições de Ensino Superior que ofertam a graduação em Educação Física na região sul do Brasil.

Fazem parte do estudo 23 IES que ofertam o curso de graduação em EF e são distribuídas na tabela 1 por estado, segundo a categoria administrativa. Essas IES representam 22,7% das instituições na região sul. Cabe destacar que existe uma proliferação de cursos de EF no país, principalmente com concentração nas regiões sudeste e sul do Brasil (FIGUEIREDO; ALVES, 2020).

Tabela 1. Distribuição por estado, segundo a categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior, na região sul.

Categoria Administrativa	PR		SC		RS		Total	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Pública Federal	01	14,2	01	8,3	02	50	04	17,3
Pública Municipal	-	-	01	8,3	-	-	01	4,3
Pública Estadual	04	57	01	8,3	-	-	05	21,7
Privada	02	28,5	05	41,6	-	-	07	30,4
Privada Comunitária	-	-	03	25	02	50	05	21,7
Privada Filantrópica	-	-	01	8,3	-	-	01	4,3
Total	07		12		04		23	100

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Legenda: PR= Paraná; SC= Santa Catarina; RS= Rio Grande do Sul

Faz-se importante pontuar, que a expansão desordenada dos cursos de ensino superior no país, orquestrada pelo mercado sem regulação direta do Estado, incluindo a expansão da oferta de cursos de EF impacta diretamente na política curricular e no desenvolvimento curricular dos cursos, bem como na qualificação da formação profissional (FIGUEIREDO; ALVES, 2020).

É visível a privatização do ensino superior, observa-se em relação à categoria administrativa das IES um predomínio de instituições privadas na região Sul (13 IES). Esse dado corrobora com os achados de Gerez e Bracht (2019) em que apontam a expansão do ensino superior privado, principalmente em decorrência de programas como Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Destaca-se que as IES privadas detêm a hegemonia na oferta da formação em Educação Física, pois possuem 65.842 (49,8%) das matrículas quando somados as duas formações bacharelado e licenciatura (INEP, 2017).

Diante desse cenário de volumosos percentuais de formação profissional ofertada pela iniciativa privada com e sem fins lucrativos, Figueiredo e Alves (2020) afirmam que esse fenômeno interfere no cotidiano do trabalho docente e nas políticas curriculares nacionais.

Com relação a organização acadêmica das 23 IES distribuem-se em uma Faculdade, um Instituto, seis Centros Universitários e quinze Universidades. Quanto ao tipo de credenciamento dos cursos por instituição, 17 são presenciais, cinco semipresenciais e uma, Educação a distância. A respeito da oferta do curso por formação específica, encontrou-se a seguinte distribuição por estado: Paraná – cinco cursos de licenciaturas e cinco bacharelados; Santa Catarina – sete licenciaturas e dez bacharelados; e no estado do Rio Grande do Sul – quatro licenciaturas e três bacharelados.

É interessante ressaltar, que apesar do presente estudo encontrar apenas um curso credenciado para Educação a distância, observa-se um avanço na oferta de cursos de licenciatura e bacharelado a distância, seja por Instituições públicas ou privadas. Essa modalidade de ensino detém 95.969 matrículas em EF, sendo que 74.498 estão concentradas em cursos de licenciatura, enquanto o bacharelado possui apenas 21.471 matrículas (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019; INEP, 2017).

De acordo com novas DCN, estabelece-se à carga horária referencial de 3200 horas, divididas em formação comum (1600) e formação específica (1600) (BRASIL, 2018). No

presente estudo, observou-se entre os cursos de licenciatura à carga horária total de 2810 horas/aula a 3380 horas/aula e para cursos de bacharelado à carga horária de 3200 horas/aula a 3870 horas/aula. Desse modo, os resultados indicam que os cursos atendem aos dispostos legais referentes à carga horária mínima a ser oferecida.

3) Características gerais das disciplinas que estudam a ética, bioética e deontologia

A partir da identificação das disciplinas, verificou-se que os PPP relatam estarem alinhados com a proposta de uma formação de profissionais éticos e aptos a resolverem situações conflitantes, teoricamente, dentro dos princípios da ética e bioética. Todavia, verificou-se que a carga horária dispensada para o ensino da ética e da bioética nos cursos são incipientes ou ainda, a educação em ética é reduzida à ética profissional (deontologia), pautada na compreensão de códigos e normas de condutas profissionais.

Identificou-se 41 disciplinas que envolvem a abordagem de conteúdos de ética, bioética e deontologia. Destas, 20 disciplinas abordam de forma específica ou como eixo transversal os conteúdos de ética, 02 disciplinas abordam de forma específica o conteúdo de bioética e 19 disciplinas abordam de forma específica ou como eixo transversal os conteúdos de deontologia. Esse achado demonstra que mesmo com a oferta de disciplinas que envolvem conteúdos de ética, predomina a deontologia em relação à bioética, assim como nos demais cursos da área da saúde.

As disciplinas autônomas de ética aparecem nos PPP dos cursos principalmente nas primeiras fases do curso (segunda e sexta fase). Quando associada à Filosofia, a oferta da disciplina ocorre principalmente na primeira fase do curso. As disciplinas de bioética aparecem especificamente na quinta fase dos cursos analisados. Já a deontologia desenvolve-se principalmente na sétima fase dos cursos. Entende-se que a disposição das disciplinas nas matrizes curriculares enquanto conteúdos pontuais podem ser insuficientes no processo formativo.

De acordo com Siqueira (2012) a introdução de temas relacionados a ética e bioética devem ocorrer ao longo de todo o período de graduação, ampliando-se assim, uma formação crítica, humanista e reflexiva. Para tanto, a transversalidade que compõe o ensino da ética não pode ser interpelada em momentos únicos ou em disciplinas difusas nos cursos de graduação, pois conforme Finkler, Caetano e Ramos (2013) se trata de um processo abrangente, que parte

do desenvolvimento moral do indivíduo para após instruí-lo sobre preceitos éticos e assim fomentar sua reflexão.

Quanto à carga horária das disciplinas que abordam especificamente conteúdos de ética varia de 30 a 72 horas/aula, o que em termos de dimensão percentual teórica varia de 1,3% a 3,6% em relação à carga horária teórica total dos cursos. O estudo da bioética aparece com carga horária de que varia de 36 a 54 horas/aula e representa 2% na formação teórica. As disciplinas cujo conteúdo relaciona-se à deontologia, à carga horária varia de 30 a 80 horas/aula e representa a dimensão percentual teórica que varia de 1,3% a 3,6%.

Sobre a questão da carga horária referentes ao ensino da ética e da bioética, de acordo com Oliveira (2020) ainda são poucos os estudos que analisam essa variável nos programas de graduação e pós-graduação em saúde.

No que diz respeito a inserção da bioética nos currículos da EF no presente estudo, observou-se a oferta de uma disciplina autônoma na formação específica bacharelado em uma instituição privada e uma em instituição pública, sendo para duas formações específicas em bacharelado. Esse achado demonstra ser ainda mais incipiente a aproximação da EF com a bioética, quando se observa outras graduações.

Em um estudo realizado por Zanatta e Boemer (2007) sobre a inserção da bioética nos cursos de graduação em Enfermagem em uma região do estado de São Paulo evidenciaram que dos sete cursos existentes em quatro instituições diferentes, somente um dos cursos tinha em sua estrutura curricular a bioética como disciplina autônoma. Um resultado similar foi encontrado por Paiva (2015) ao evidenciar uma lacuna curricular quanto à inserção da disciplina de bioética nos cursos de fisioterapia das universidades e centros universitários do Brasil, apenas 17 instituições. Por outro lado, um estudo nessa mesma temática realizado por Maranhão (2019) identificou conteúdos de bioética na formação do Terapeuta Ocupacional em 85% dos cursos analisados, demonstrando o reconhecimento da importância dessa temática na formação do terapeuta ocupacional.

Por esta razão, no que tange à estrutura curricular de cursos de EF, tem-se criticado a falta de articulação entre a teoria e a prática, a excessiva carga horária destinada a disciplinas não diretamente relacionadas à atuação profissional, a falta de carga horária destinadas a disciplinas com enfoque humanista e crítico, assim como o caráter pouco reflexivo das experiências vivenciadas (MILISTETD et al., 2018; SALLES, 2019).

Considera-se que a formação inicial em EF ainda predomina o modelo técnico científico, todavia, é possível observar um movimento por mudanças quanto ao modelo formativo. Outra questão importante a destacar diz respeito a abordagem de temas de ética e bioética à cargo de professores, que podem ou não oferecer subsídios teóricos que sustentem momentos de discussão e reflexão crítica, permitindo dessa forma um ensino que valorize a tomada de decisão em situações práticas da Educação Física.

4) Enfoque de análise em bioética presentes em disciplinas de bioética.

As duas disciplinas de bioética são ministradas na 5ª fase, uma com a carga horária de 54h que visa “capacitar o aluno para a compreensão e para uma intervenção qualificada dos grupos multiprofissionais nas organizações de saúde” e outra com carga horária de 36h que visa “oportunizar a reflexão da bioética aplicada à pesquisa”, ambas apresentam um ensino baseado no enfoque principialista.

Na descrição dos conteúdos abordados pelas disciplinas, limita-se a corrente principialista que propõem quatro princípios como forma de orientar as análises dos problemas éticos: respeito à autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2002).

No entanto, Oliveira (2020) ressalta que esse enfoque tem forte conotação individual, cuja base de sustentação repousa sobre a autonomia dos sujeitos sociais. Garrafa (2005) faz uma importante ponderação sobre esse enfoque, pois ainda que seja de grande valia para análise de situações da prática clínica e de pesquisa, ocorre uma insuficiência no que se refere à análise contextualizada de conflitos, e ao enfrentamento de macroproblemas bioéticos persistentes e cotidianos.

As críticas à proposta do enfoque principialista relacionam-se também ao fato dessa teoria ser desenvolvida a partir da moral comum americana, e por isso não reflete contextos de outras sociedades. Ou seja, o enfoque coloca-se como uma teoria moral universal, sem reconhecer a dificuldade de sua aplicação em diferentes contextos sociais (HOLM, 1995).

Nesse sentido, observa-se questões conflitantes em relação a dominação do principialismo na América Latina, uma vez que esse continente enfrenta graves questões sociais que levam a uma acentuada desigualdade social. E diante disso, não cabem na compreensão

limitante dos princípios de beneficência, não maleficência, autonomia e justiça social (MARANHÃO, 2019, p. 15).

Nesse sentido, pesquisadores como Garrafa buscam discutir a educação em bioética que sai do nível micro (soluções para clínicos) para o nível macro (soluções para sociedade (MARANHÃO, 2019). Diante desse desenvolvimento acelerado e das questões cada vez mais numerosas que a bioética deve cuidar, é mais do que necessário refletir sobre o ato de educar em bioética diante dessa nova e desafiadora realidade. O motivo não está ligado apenas ao fato de ser importante garantir que haja uma perpetuação da reflexão e da prática associada a área, mas sim que sendo uma área que lida com reflexões tão delicadas e complexas, o ato de educar associado com isso torna-se um território estratégico e, muitas vezes, disputado (MANCHOLA-CASTILHO; GARRAFA, 2021, p. 3).

Nesse caminho, uma das propostas de ensino, seria educar em bioética a partir de uma abordagem baseada na educação popular. Para Manchola-Castilho e Garrafa (2021, p. 8) significa defender a construção de biotécnicos altamente críticos, defensores de uma bioética ampla, baseada nos direitos humanos e no respeito às particularidades das diversas populações e comunidades.

Assim, entende-se que o estudo da bioética direcionado apenas ao enfoque principialista como foi observado nas duas disciplinas ofertadas nos cursos de EF, não dão conta das discussões sobre questões sociais como fome, violência, pobreza, exclusão social, discriminação, além de questões alusivas ao corpo (objeto da EF) nos diferentes contextos da intervenção da EF.

5) Estudo da deontologia no ensino da Educação Física

Pode ser entendida como o estudo dos deveres dos profissionais tendo como base um marco ético e jurídico, os códigos de ética. Embora importante, a ênfase na deontologia é insatisfatória para formar profissionais contextualizados com os problemas éticos relacionados com os avanços tecnológicos, com as demandas sociais contemporâneas e com o próprio quadro atual da saúde no país (MALUF, 2015).

No presente estudo, observa-se o estudo de conteúdos deontológicos a partir dos seguintes temas: Regulamentação da profissão, código de ética, mundo do trabalho e suas

respectivas normas, deveres, responsabilidades e direitos, conduta prática no âmbito da saúde, escola e esporte e identidade profissional. Esse achado corrobora com uma pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) sobre uma análise dos currículos e planos de ensino dos cursos de Educação Física com formação específica em licenciatura, constatou-se que os cursos tratam o tema “ética” de maneira pontual e descritiva, com ênfase voltada à deontologia profissional.

A ética clássica aborda a existência de um código único de preceitos e obrigações, entendido como enfoque da Ética Profissional. Na sociedade civil, aplicam-se regras e direitos aos cidadãos e também às profissões, confundindo até mesmo o desempenho profissional com as normas jurídicas ou éticas. No campo profissional, os códigos de ética são conhecidos como códigos deontológicos (ZOBOLI, 2003).

O Código de Ética profissional é um guia para a boa conduta e o requisito mínimo para incorporação dos valores da profissão, todavia ele não é suficiente para resolver os conflitos éticos. Esses códigos costumam ser mais normatizadores e servem como direcionadores de condutas e, portanto, não conseguem dar conta de uma série de problemas éticos que surgem no cotidiano profissional (PAIVA, 2015).

Deste modo, os Códigos de Ética profissional são essencialmente deontológicos. As atualizações dos códigos de ética nem sempre representam avanços ou às vezes, apresentam avanços poucos inovadores e restritos, e, algumas vezes, seus conteúdos parecem querer dar conta de toda a representação da ética aplicada e bioética, onde sujeitos são objetos dessas práticas determinadas pelo código, a exemplo das punições previstas de advertência, suspensão ou cassação do diploma profissional (MARANHÃO, 2019).

Por esta razão um código deontológico tem uma importante função que é regular as ações de profissionais de determinada categoria e defender a sociedade, mas ele não substitui a capacidade reflexiva do sujeito. Sobre o que é ético ou não é ético, ele é da ordem do direito, da coerção. Suas normas são da ordem da heterogenia e não exige uma convicção pessoal (BERNARDI, 2013).

Nessa perspectiva, verifica-se na literatura discussões acerca da deontologia no processo formativo em outros cursos da área da saúde. Amorim (2002) e Finkler (2009) ao analisar a formação de cirurgiões dentistas, enfatizam a necessidade de reflexões fundamentadas nos princípios de justiça, responsabilidade, respeito e solidariedade em oposição a uma “formação ética” estritamente pautada no estudo do código de ética odontológico.

A literatura sobre ensino da bioética critica a ênfase dada a este modelo de ensino tecnicista e cientificista, pautado na deontologia, uma vez que não conseguem promover a reflexão necessária à resolução das questões éticas que surgem com os avanços do conhecimento nas áreas das ciências em geral e da saúde em particular (CARAMICO; ZAHER; ROSITO, 2007; CEZAR; GOMES; DANTAS; MARTINS; MILITÃO, 2011; MALUF, 2015; MATOS; TENÓRIO, 2010; SILVA; RIBEIRO, 2009; SIQUEIRA-BATISTA, 2011). Desse modo, apesar da formação técnico-científica e deontológica ser imprescindível para o embasamento teórico da prática profissional, exige-se atualmente, uma educação que vá além, a fim de promover o desenvolvimento de novas competências relacionadas com as questões éticas envolvidas na prática profissional (MALUF, 2015).

A deontologia não é um referencial de análise em Bioética, no entanto, ainda é grande o número de profissionais que confundem a ética com deontologia, portanto com os códigos de ética profissional. Além disso, considera-se que somente essa abordagem não é suficiente para preparar o aluno para lidar com os conflitos éticos em sua futura atividade profissional. Considerando-se a predominância da deontologia como disciplina autônoma ou como conteúdos associados em outras disciplinas nos cursos analisados no presente estudo, demonstra-se uma dissonância com a perspectiva dos cursos em formar profissionais críticos e reflexivos, pautados em valores éticos e bioéticos.

6) Possíveis temas estudados em disciplinas com conteúdo de ética e bioética.

Refletir sobre o ensino da ética e da bioética remete a conflitos políticos, culturais e frequentemente sociais e econômicos, relativos aos conteúdos que devem ser ensinados e às metodologias que devem ser utilizadas (GARRAFA; CUNHA; MANCHOLA-CASTILHO, 2020).

Em relação aos conteúdos que devem ser ensinados de acordo com Manchola-Castilho e Garrafa (2021) não existe um consenso. Entre as propostas para o ensino da bioética uma é baseada em competências desenvolvida pela Fundação Fogarty e pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a outra proposta desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) focada na educação popular, denominada Core

Curriculum baseada na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, em especial no respeito à dignidade humana.

Ressalta-se que o presente estudo se limitou a análise documental o que impossibilitou conhecer e analisar as metodologias utilizadas por professores que ministram as disciplinas com abordagem em conteúdos de ética e bioética. Isso implica em dizer, que apenas analisar os temas inseridos nas ementas, podem não traduzir a realidade das aulas, a qualificação do docente, bem como quais enfoques de análises em bioética influenciam as discussões. Ou seja, dependerá justamente de como os professores efetivarão suas discussões no interior de suas disciplinas.

É interessante pontuar que o plano divulgado no site pela instituição, nem sempre é o “real” plano de ensino seguido no cotidiano de aula. Por exemplo, o plano pode estar desatualizado ou não está de fato, coerente com a realidade e ainda, entre a transição de um professor efetivo e um substituto, pode-se observar a autonomia de serem ajustados os conteúdos, a metodologia, as referências, e, portanto, as futuras temáticas a serem discutidas.

Dito isto, a partir da leitura e análise das ementas de disciplinas de ética e bioética emergiram três categorias que sintetizam os principais conteúdos abordados propostos nos planos de ensino divulgados em sites das IES: Educar em ética; Protagonismo como sujeitos de mudança; e temas emergentes para projeto de transformação social.

Na categoria **educar em ética** fazem parte temas como: o que é ética? bioética? valores, conhecimento e formação em ética. Na **categoria Protagonismo como sujeitos de mudança** atribui-se a esse contexto, temas relacionados a intervenção do profissional de EF nas áreas de educação, saúde e esporte. E na categoria **temas emergentes para projeto de transformação social**, emergem discussões sobre temas que fazem parte do eixo transversal a ser desenvolvido por exemplo pela EF escolar como: cidadania, direitos humanos, paz, justiça e cultura.

Não foi possível distinguir entre as disciplinas em que modelo de ensino em bioética se baseiam. Em um cenário ideal, entende-se como um dos caminhos para aproximar a EF com o ensino da ética e bioética pode se dar por meio da proposta da UNESCO.

Trata-se de uma proposta diferenciada porque propõe uma abordagem educacional contextual, futurista, baseada no conhecimento de compreender o mundo. Um exemplo claro dessa abordagem contextual e da variedade temática da abordagem é a proposta que a UNESCO faz para que questões como discriminação, privacidade ou diversidade cultural, por exemplo, são abordadas pela educação em bioética. Fica claro em todo o conteúdo de seu Programa

Básico de Estudos em Bioética que há claro interesse em integrar as questões contextuais à educação em bioética, e em fazê-lo de forma dialógica e centrada na ideia dinâmica de “processo” (MANCHOLA-CASTILHO; GARRAFA, 2021, p. 5).

Considera-se necessário contextualizar os problemas reais ao processo formativo de acadêmicos de EF, tais como a problemática do excesso físico, do cuidado integral ao ser humano, da promoção da saúde, da qualidade de vida, da vigorexia, da competição sem cooperação, do doping, do envelhecimento, dos problemas sociais e das políticas públicas dentre outros, além dos temas tradicionais da bioética como aborto e eutanásia.

Nesse sentido, entende-se que análise temáticas em ética e bioética devem ocupar diferentes espaços do ensino, por meio de disciplinas e conteúdos de forma transversal no currículo, nos espaços de estágio curricular, bem como em pesquisas e extensão ao longo do curso. Ampliar as temáticas relacionadas aos conflitos éticos contribui para uma formação humanista do acadêmico e qualifica para o exercício profissional.

Considerações Finais

Com base nos resultados, evidenciou-se uma significativa lacuna curricular quanto à inserção da disciplina bioética nos cursos de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior na região sul do Brasil. Foram analisadas 23 IES e 34 cursos, onde se observou uma predominância na oferta dos cursos por instituições privadas.

De modo geral, os cursos atendem à carga horária mínima estabelecida para o curso. Todavia, é importante contextualizar o cenário imposto pelas novas DCN para o curso de EF. O que significa dizer, que o novo modelo do processo formativo a depender da escolha do acadêmico por uma dupla formação exigirá das IES uma integração entre as áreas específicas (licenciatura e bacharelado) e para isso, torna-se um desafio a organização curricular a ser desenvolvida.

no entanto parece haver uma discordância entre os objetivos e o currículo, quando se observa a carga horária de disciplinas de ética e bioética nos cursos.

No que tange às disciplinas, foram identificadas quarenta e uma disciplinas divididas em vinte disciplinas com abordagem em conteúdos de ética, duas disciplinas que abordam de forma específica o conteúdo de bioética e dezenove disciplinas que abordam os conteúdos de

deontologia. É possível inferir que parece haver uma discordância entre os objetivos propostos pelos PPP em relação ao perfil profissional ético crítico - reflexivo esperado ao se observar no currículo à carga horária destinada as disciplinas de ética e bioética nos cursos.

Assim, como em outros cursos da área da saúde, observa-se ainda uma predominância no estudo por uma ética deontológica e por uma bioética fundamentada na teoria principialista.

No presente estudo não foi possível realizar análise aprofundada sobre as metodologias de ensino aprendizagem empregadas nas disciplinas, bem como a formação do docente que ministra as disciplinas de ética, bioética ou deontologia. O que poderia contribuir para a análise do desenvolvimento dos conteúdos abordados. As limitações do presente estudo referem-se à investigação exclusivamente em Projetos Políticos Pedagógicos, bem como planos de ensino disponibilizados pelas IES. Para aprofundar a investigação sobre a temática, faz-se necessário o desenvolvimento de novos estudos com a participação de docentes e discentes de Educação Física

Deste modo, defende-se a necessidade de saberes interdisciplinares fundamentado em reflexões ética e bioética de forma transversal nos currículos e interrelacionados entre as três áreas da EF. É preciso observar a EF para além dos seus objetivos de movimento corporal, mas como modo da sociedade se organizar a partir da relação com a EF, que tem por base valores, significados e símbolos desenvolvidos de acordo com cada período vivenciado pelos grupos sociais.

Considera-se que as demandas atuais da sociedade com questões éticas e bioéticas, direciona-se aos três campos de atuação dos profissionais de EF: Educação, Esporte e Saúde. Independente do contexto de atuação a prática profissional de EF deve ser pautada em ações com responsabilidade social e competência ética na busca pela excelência profissional.

Referências

AMORIM, K.P.C. **Nos labirintos da vida: a (bio)ética na formação de odontólogos (a visão de docentes)**. 2002, 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUCHAMP, T.L.; CHILDRESS, J.F. **Princípios de ética biomédica**. São Paulo: Loyola, 2002.

- BERLINGUER, G. **Bioética cotidiana**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- BERLINGUER, G. **Ética da saúde**. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 1996.
- BERNARDI, C.M. **O lugar da ética na formação do psicólogo**. Porto Alegre: PUCRGS, 2013.
- BRACHT, V.A. **Constituição das teorias pedagógicas da educação física**. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 48, 1999.
- BRAID, L.M.C. Educação Física na escola: uma proposta de renovação. **RBPS**. v. 16, n. (1/2), p. 54-58, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 6, de dezembro de 2018**; institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, 2018.
- BRITO, L. Prólogo II. *In*: VIDAL, S. (org). **Manual de educación en bioética: la agenda en bioética: abrindo horizontes**, v. 1, p.122, 2021. Acesso: 3 de fev. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375426>
- CARAMICO, H.J.; ZAHER, V.L.; ROSITO, M.M.B. Ensino da bioética nas faculdades de medicina do Brasil. **Bioethikos**. v. 1, n. 1, p. 76-90, 2007.
- CARVALHO, V.A. et al. **Temas em Psico-oncologia**, 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2008.
- CEZAR, P.H.N.; GOMES, A.P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. O cinema e a educação bioética no curso graduação em medicina. **Rev Bras Educ Med**, v. 35, n. 1, p. 93-101, 2011.
- CLOTET, J. Bioética: uma aproximação. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, p. 15-26, 2003.
- COÊLHO, A.F.V.C.M.B.; COSTA, A.K.G.; LIMA, M.G. Da ética principialista para a bioética de intervenção: sua utilização na área da saúde. **Tempus – Actas de saúde coletiva**, v. 7, n. 4, p. 239-253, 2013.
- COHEN, C., SEGRE, M. Definição de Valores, Moral, Eticidade e Ética, *In*: SEGRE, M.; COHEN, C. **Bioética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- D'ÁVILA, R.L. O Conselho Federal de Medicina e o ensino da ética e bioética. **Rev Bioét.**, v. 11, n. 2, p. 51-6, 2003.
- DANTAS, A.A.; MARTINS, C.H.; MILITÃO, M.S.R. O cinema como instrumento didático para a abordagem de problemas bioéticos: uma reflexão sobre a eutanásia. **Rev Bras Educ Med.**, v. 35, n. 1, p. 69-76, 2011.
- FERREIRA, M.G. Teoria da Educação Física: Bases e propostas pedagógicas. *In*: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V.; BRACHT, V. (org.). **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 193-224, 1995.
- FIGUEIREDO, Z.C.C.; ALVES, C.A. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. *In*: SOARES, M.G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.) **Ciências**

do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho. v. 4, Natal: EDUFRRN, 2020.

FINKLER, M. **Formação Ética na Graduação em Odontologia: Realidades e Desafios.** 2009, 259 f. Tese (Doutorado em Odontologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n.10, p. 3033-3042, 2013.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 3 ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREITAS, R.G.; OLIVEIRA, M.R.F.; COELHO, H.R. Recentes diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2019.

FURTADO, R.P. Novas diretrizes e antigos debates: uma análise das diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES/06/2018. *In:* SOARES, M.G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE:** Formação profissional e mundo do trabalho. v. 4, Natal: EDUFRRN, 2020.

GARRAFA, V. Bioética cotidiana. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 333-334, 2005.

GARRAFA, V.; CUNHA, T.R.; MANCHOLA-CASTILHO, C. Ensino da ética global: uma proposta teórica a partir da bioética de intervenção. **Interface**, v. 21, 2020.

GARRAFA, V.; PORTO, D. Bioética, Poder e Injustiça: por uma ética de intervenção. **O Mundo da Saúde** v. 26, n. 1. São Paulo, 2002.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Coleção Textos FCC**. v. 11, p. 01-108, 2009.

GEREZ, A.G.; BRACHT, V. As faces da precariedade do trabalho docente e as estratégias de ação de professores de Educação Física atuante no ensino superior privado mercantil. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-23, 2019.

HELLMANN, F. **Reflexões sobre os referenciais de análise em bioética no ensino da naturologia no Brasil à luz da bioética social.** 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

HELLMANN, F.; VERDI, M.I.M. Ética, bioética e deontologia no ensino da naturologia no Brasil. **Revista Bioética**, v. 22, n. 3, p. 529-39, 2014.

HOLM, S. Not just autonomy: the principles of American biomedical ethics. **J Med Ethics**, v. 21, n. 6, p. 332-338, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Thesaurus Brasileiro da Educação. Estrutura do termo: currículo**, 2008b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

KEGAN, R.; LAHEY, L.L. **An everyone culture**: Becoming a deliberately developmnetal organization. Boston: Harvard Business Review Press, 2016.

LEITÃO, A.S.P. **Ética e educação física escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental**. 2019, 236 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, F. **Formação em bioética: uma análise de cursos de pós-graduação lato sensu no Brasil**. 2015, 119 f. Tese (Doutorado Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, 2015.

MANCHOLA, C.; GARRAFA, V. Enfoques participativos latino-americanos para la educaci3n en bioética. *In*: VIDAL, S. (org). **Manual de educaci3n en bioética: la agenda en bioética: abrindo horizontes**, v. 1, p.122, 2021. Acesso: 3 de fev. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375426>

MARANHÃO, L.C.A. **A Bioética na formação do Terapeuta Ocupacional no Brasil**. 2019, 230 f. Tese (Doutorado em Bioética) - Universidade de Brasília, 2019.

MASCARENHAS, N.B.; SANTA-ROSA, D.O. Ensino da bioética na formação do enfermeiro: interface com a bibliografia adotada. **Acta Paul Enferm.**, v. 23, n. 3, p. 392-8, 2010.

MATOS, M.S.; TENÓRIO, R. Percepção de alunos, professores e usuários acerca da dimensão ética na formação de graduandos de odontologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, suppl. 2, p. 3255-64, 2010.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 903-916, 2018.

NUNES C.R.R. **O Ensino de Bioética**: Uma Perspectiva Aristotélica. Curitiba: Appris, 2014.

OLIVEIRA, E.L. **O ensino de ética e bioética nos programas de residência multiprofissional em saúde da UFRN**: Um estudo de caso. 2020, 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

PAIVA, L.M. **A Inserção das disciplinas de ética, deontologia e bioética nos cursos de graduação em Fisioterapia em universidades e centros universitários no Brasil**. 2015, 135, f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, 2015.

RAMOS, D.L.P. Perspectivas Bioéticas na atenção da saúde bucal. *In*: FORTES, P.; ZOBOLI, E. **Bioética e saúde pública**. São Paulo: Loyola, p. 161-167, 2003.

REICH, W.T. Introduction. *In*: REICH, W.T. (org.). **Bioethics Enciclopedya**. 2 ed. [CD ROM]. New York: Mac Milian Library. 1995.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Novos Modelos Curriculares para a Educação Física Brasileira. **Motrivivência**, v. 28, p. 290-304, 2016.

- SALLES, W.N. **Desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz: Estratégias, percepções e implicações à formação inicial universitária em Educação Física.** 2019, 424 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- SILVA, A.M.; BEGOYA, V.M. (org.). **Formação profissional na América Latina: encontros, diversidades e desafios.** Jundiaí, SP: Paco Editora, 2015.
- SILVA, R.P.; RIBEIRO, V.M.B. Inovação curricular nos cursos de graduação em medicina: o ensino da bioética como uma possibilidade. **Rev Bras Educ Med.**, v. 33, n. 1, p.134-43, 2009.
- SILVA, T.T.D. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SIQUEIRA, J.E. Educação bioética para profissionais de saúde. **Rev. Bioethikos**, v. 6, n. 1, p. 66-77, 2012
- SOARES, M.G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho.** v. 4, Natal: EDUFRN, 2020.
- STEWART, B.; KHARE, A.; SCHATZ, R. Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity in Higher Education. *In*: MACK, O. et al. **Managing in a VUCA World**, p. 241-250, 2016.
- STRONG, M. I. Ética profissional e Bioética: uma sinergia necessária. *In*: RUIZ, C.R.; TITTANEGRO, G. R. (org.). **Bioética: uma diversidade temática.** 1 ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2007.
- TAFFAREL, C.N.Z. Formação de professores de educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 95 – 133, 2012.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: ed. Atlas, 1998.
- VALLERO, A.D. Bioethics and the engineer. *In*: **Biomedical Ethics for Engineers.** 1st ed. Burlington: Elsevier Inc. p.49-102. 2007.
- VENTURA, P.R.V.; ANES, R.R.M. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In*: SOARES, M.G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho.** v. 4, Natal: EDUFRN, 2020.
- VIDAL, S. Bioética y desarrollo humano: una visión desde América Latina. **Revista Redbioética/UNESCO.** Uruguai, v. 1, n. 1, 2010.
- ZANATTA, J.M.; BOEMER, M.R. Bioética: uma análise sobre sua inserção nos cursos de graduação em enfermagem em uma região do Estado de São Paulo. **Bioethikos**, v. 1, n. 2, p. 63-9, 2007.
- ZOBOLI, E.L.C.P. Referenciais de análise em Bioética: o desafio de traçar sua interface com a saúde pública. *In*: FORTES, P. A. C; ZOBOLI, E. L. C. P. (org.) **Bioética e saúde pública.** São Paulo: Loyola/SC, Centro Universitário São Camilo, 2003.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo desenvolveu-se entono do objetivo de analisar a inserção dos conteúdos de ética, bioética e deontologia nos projetos políticos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de graduação em Educação Física na região sul do Brasil.

Os achados demonstram que existe a inserção de conteúdos de ética, no entanto, ainda é predominante disciplinas específicas ou de modo transversal de conteúdos relacionados a deontologia. Esse achado não difere de outros cursos da área da saúde. Todavia, ao buscar-se na literatura por estudos que discutem a inserção da bioética no processo formativo, vislumbra-se uma grande lacuna na aproximação da bioética com a Educação Física. No presente estudo, encontrou-se somente duas disciplinas que abordam a temática da bioética.

Por meio da revisão sistematizada foi possível observar uma certa escassez na produção científica acerca da temática ética, bioética e Educação Física. O que demonstra a importância em fomentar novos estudos que possam contribuir para a busca pela excelência profissional e pessoal de futuros profissionais de Educação Física.

Outrossim, considerando-se os processos de mudanças nos Projetos Pedagógicos a partir da diretriz vigente, entende-se ser o momento propício para levantar o debate sobre a inserção de disciplinas de bioética que extrapole o em enfoque principialista, como por exemplo, a partir de uma educação em bioética popular.

Entende-se portanto, que para uma efetiva implementação de uma educação em bioética é necessário o empenho de universidades, de docentes e discentes, uma vez que práticas tecnicistas e instrumentalistas voltadas para o mercado que formam o arcabouço conteudista da Educação Física, não dão mais conta de suprir as dores e os sofrimentos nesse contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, M. F. Bioética e Teologia: janelas e interpelações. **O Mundo da Saúde**, v. 21 n. 1, p. 43-46, 1997.
- ANJOS, M. F. Bioética: abrangências e dinamismo. In BARCHIFONTAINE, C.P.; PESSINI, L. (Org.) **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Loyola - Centro Universitário São Camilo, 2001.
- ANJOS, M.F. Introdução. In: ANJOS, M.F.; SIQUEIRA, J.E. **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- ANJOS, T.C.; DUARTE, A.C.G.O. A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional. *Physis: Revista Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, p. 127-44, 2009.
- ANDRADE FILHO, N.F. Formação profissional em Educação Física brasileira: Uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 23-37, 2001.
- ASMATULU, R.; KHAN, W.S.; ASMATULU, E.; CEYLAN, M. **Biotechnology and bioethics in engineering education**. In: Proceedings of the 2010 Midwest Section Conference of the American Society for Engineering Education: 2010; KS, USA: Lawrence; p. 1-10, 2010.
- BAETEN, M.; STRUYVEN, K.; DOCHY, F. Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? **Studies in Educational Evaluation**, v. 39, n. 1, p. 14-22, 2013.
- BARR, R.B.; TAGG, J. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. **Change**, v. 27, n. 6, p. 13-25, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BERDROW, I.; EVERS, F.T. Bases of Competence: A Framework for Facilitating Reflective Learner-Centered Educational Environments. **Journal of Management Education**, v. 35, n. 3, p. 406-427, 2011.
- BERLINGUER, G. **Ética da saúde**. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 1996.
- BERLINGUER, G. **Bioética cotidiana**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- BLUMBERG, P.; PONTIGGIA, L. Benchmarking the Degree of Implementation of Learner – Centered Approaches. **Innovative Higher Education**, v. 36, n. 3, p. 189 – 202, 2011.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano. Compaixão pela terra**. Petrópolis: vozes, 1999.

BRACHT, V.A. Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n.48, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, Diário Oficial da União, Brasília, 2 de setembro de 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 6, de dezembro de 2018**; institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, 2018.

BRUN, G. Educação Física Escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: **Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**. Santa Maria: UFSM, 2002

CARVALHO, V.A. et al. **Temas em Psico-oncologia**, 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

CARVALHO, F.T.; MULLER, M.C.; RAMOS, M.C. Ensino à distância: uma proposta de ampliação do estudo em bioética. **DST-J Bras Doenças Sex Trasm**, v. 17, p. 211-4, 2005.

CARAPETO, C.; FONSECA, F. **Ética e Deontologia – Manual de Formação**. Lisboa: Dossier, Comunicação e Imagem, 2012.

CHAGAS, C.S.; GARCIA, J.D.A. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 154, 2011.

CLOTET, J. Bioética como ética aplicada e genética. **Bioética**, v. 5, n. 2, p. 17-183, 1997.

CLOTET, J. Bioética: uma aproximação. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, p. 15-26, 2003.

COÊLHO, A.F.V.C.M.B.; COSTA, A.K.G.; LIMA, M.G. Da ética prinipialista para a bioética de intervenção: sua utilização na área da saúde. **Tempus – Actas de saúde coletiva**, v. 7, n. 4, p. 239-253, 2013.

COHEN, C.; SEGRE, M. Definição de valores, moral, eticidade e ética. In: COHEN, C.; SEGRE, M. (Org.). **Bioética**. São Paulo: EDUSP, p. 13-22, 1999.

CORREA, F.J.L. Enseñar bioética: como transmitir conocimientos, actitudes y valores. **Acta Bioeth**, v. 14, p. 11-8, 2008.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, F.R. **Formação profissional do professor de Educação Física: o perfil inferido a partir das diretrizes curriculares nacionais.** 2017, 139 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Passo Fundo, 2017.

COUCEIRO-VIDAL, A. Enseñanza de la bioética y planes de estudios basados en competencias. **Educ méd.**, v. 11, n.2, p. 69 – 76, 2008.

CRESWELL, J.W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches.** 4. ed. London: SAGE, 2014.

CRONIN, C.J.; LOWES, J. Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: An action research study. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 18, p. 1-8, 2016.

CRUZ, M.M.S.; SANTOS, J.T.J. Princípios histórico pedagógicos da Educação Física: Bases epistemológicas para o ensino e pesquisa. In: **III Congresso Nacional de Educação (CONEDU).** Natal, 2016.

DARIDO, S.C. Educação Física na Escola: **Questões e Reflexões.** 1 ed. Fortaleza: Guanabara-Koogan, 1999.

DINIZ, D; GUILHEM, D. **O que é Bioética.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

DOYLE, T. **Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education.** Sterling: Stylus Publishing, 2008.

FINKLER, M. **Formação Ética na Graduação em Odontologia: Realidades e Desafios.** 2009, 259 f. Tese (Doutorado em Odontologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FINKLER, M.; VERDI, M.I.M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Formação profissional ética: um compromisso a partir das diretrizes curriculares? **Trabalho, Educação, Saúde**, v. 8, n. 3, p. 449-62, 2011.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013.

FINKLER, M.; NEGREIROS, D.P. Formação x educação, Deontologia x ética: repensando conceitos, reposicionando docentes. **Revista da ABENO**, v. 18, n. 2, p. 37-44, 2018.

FRAGA, A.B. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. **Movimento**, v. 16, n. espe., p. 61-95, 2010.

GARRAFA, V. Inclusão social no contexto político da Bioética. **Revista Brasileira de Bioética**, v.1, n.2, 2005a.

GARRAFA, V. Bioética cotidiana. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 333-334, 2005.

GILLIGAN, C. **In a diferente voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University, 1998.

GILLIGAN, C. **Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GOLDIM, J.R. Bioética complexa: uma abordagem abrangente para o processo de tomada de decisão. **Rev da AMRIGS**, v. 53, n. 1, p. 58-63, 2009.

GUIMARÃES, S.M. **Estilos de pensamento, atos de currículo e currículo em atos na formação em Educação Física**. 2017, 365 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

HARRIS, M.; CULLEN, R. **Leading the learner – centered campus: Na administrator's framework for improving student learning outcomes**. San Francisco: Jossey Bass, 2010.

HELLMANN, F. **Reflexões sobre os referenciais de análise em bioética no ensino da naturologia no Brasil à luz da bioética social**. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

HELLMANN, F.; VERDI, M.I.M. Ética, bioética e deontologia no ensino da naturologia no Brasil. **Revista Bioética**, v. 22, n. 3, p. 529-39, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Thesaurus Brasileiro da Educação. Estrutura do termo: currículo**, 2008b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

KLIGERMAN, J. Bioética em Saúde Pública. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 48, n. 3, p. 305-307, 2002.

LAKKALA, M. et al. Re-designing university courses to support collaborative knowledgecreation practices. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 31, n. 5, p. 521-536, 2015.

LEITÃO, A.S.P. **Ética e educação física escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental**. 2019, 236 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2019.

LIMA, A. Contribuições do principlismo e da ética de virtudes à Bioética. **Revista Guairacá de Filosofia**, v. 32, n. 1, p. 46-58, 2016.

- LOPES, J.A. Bioética – uma breve história: de Nuremberg (1947) a Belmont (1979). **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 24, n. 2, p. 262-273, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACINTYRE, A. **After virtue**. 2 ed. Notre Dame: University of Notre Dame, 1984.
- MACINTYRE, A. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- MACINTYRE, A. **Justiça de Quem? Qual a Racionalidade?** São Paulo: Loyola, 1991.
- MALUF, F. **Formação em bioética: uma análise de cursos de pós-graduação lato sensu no Brasil**. 2015, 119 f. Tese (Doutorado Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, 2015.
- MARCON, A.M.; BECKER, M.L.R. O desenvolvimento moral na Educação Física: um estudo de revisão. **Revista Motrivivência**, v. 29, p. 140-150, 2017.
- MARANHÃO, L.C.A. **A Bioética na formação do Terapeuta Ocupacional no Brasil**. 2019, 230 f. Tese (Doutorado em Bioética) - Universidade de Brasília, 2019.
- MENIN, M.S.S. et al. **Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORALES-GONZÁLEZ, A. et al. Bioethics in Education. In: **Reflections on Bioethics**. P.87-100, 2018.
- MOTTA, L.C.S.; VIDAL, S.V.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Bioética: afinal, o que é isto? **Revista Brasileira Clínica Médica**, v. 10, n. 5, p. 431-9, 2012.
- NEVES, M. C.P.A Fundamentação Antropológica da Bioética. **Bioética**, n. 4, p. 07-16, 1996.
- NEVES, C.E.B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 14-21, 2007.
- NISTA-PICCOLO, V.L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de educação física. **Revista Brasileira de Docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, v. 2, n. 1, p. 111- 125, 2010.
- NUNES C.R.R. **O Ensino de Bioética: Uma Perspectiva Aristotélica**. Curitiba: Appris, 2014.
- PAIVA, L.M.; GUILHEM, D.; SOUSA, A.L.L. O Ensino da bioética na graduação do profissional de saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 4, p. 357-369, 2014.

PAIVA, L.M. **A Inserção das disciplinas de ética, deontologia e bioética nos cursos de graduação em Fisioterapia em universidades e centros universitários no Brasil.** 2015, 135, f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, 2015.

PEGORARO, O. A. **Ética e bioética: da subsistência à existência.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PERES, A.M.; CIAMPONE, M.H.T.; WOLFF, L.D.G. Competências gerenciais do enfermeiro nas perspectivas de um curso de graduação de enfermagem e do mercado de trabalho. **Trabalho, Educação, Saúde**, v. 5, n. 3, p. 453-72, 2008.

PESSINI, L. As origens da bioética: do credo: credo bioético de Potter ao imperativo bioético de Fritz Jahr. **Revista Bioética**, v. 21, n. 1, p. 9-19, 2013.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. Problemas atuais de bioética. 4. ed. **Rev.ampl.** São Paulo: Loyola, 1997.

POTTER, V.R. **Bioethics. Bridge to the future.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1971

PRONI, M.W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 788-798, 2010.

PRUDENCIO, L.S. **Itinerários terapêuticos de quilombolas: um olhar bioético sobre a atenção e o cuidado à saúde.** 2017, 271 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

PUIG, J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMOS, D.L.P. Perspectivas Bioéticas na atenção da saúde bucal. In: FORTES, P.; ZOBOLI, E. **Bioética e saúde pública.** São Paulo: Loyola, p. 161-167, 2003.

RAMOS, F.R.S. **Trabalho e educação: ética/Bioética na experiência de si do trabalhador da saúde.** 2005. Proposta apresentada ao CNPq para fins de realização de estágio Pós-Doutoral, Florianópolis, 2005.

REICH, W.T. Introduction. IN: REICH, W.T. (ORG). **Bioethics Enciclopedya.** 2ª ed. [CD ROM]. New York: Mac Millan Library; XXI, 1995.

REGO, S. **A formação ética dos médicos. saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

ROBERTS, S.J.; RYRIE, A. Socratic case-method teaching in sports coach education: reflections of students and course tutors. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 63-79, 2014.

SÁ, J.R. L.S.M. Ética do professor de medicina. **Bioética**, v.10, n. 1, p. 49-84, 2002.

SALLES, W.N. **Desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz: Estratégias, percepções e implicações à formação inicial universitária em Educação Física**. 2019, 424 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

SAMPAIO, A.F. **Saúde Coletiva nas graduações em Educação Física: O cenário das Universidades de Fortaleza – CE sob a ótica docente**. 2019, 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, 2019.

SANTIAGO, I.S.; CARVALHO, K.K. Princípios da Bioética e o cuidado na enfermagem. Anais. **IV Congresso Internacional de filosofia moral e política** 2014. Disponível em: <http://cifmp.ufpel.edu.br/anais/1/cdrom/mesas/mesa4/02.pdf>

SCHRAMM, F.R. A pesquisa bioética no Brasil entre o antigo e o novo. **Cadernos Adenauer**, ano III, n. 1, p. 87-101, 2002.

SILVA, A.M.; BEGOYA, V.M., (Org.). **Formação profissional na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2015.

SILVA, E.L.; CUNHA, M.V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, v. 13, n. 3, p. 77-82, 2002.

SOARES, C.L. et al, **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, P.D. A contribuição da Educação Física para o modelo de saúde da Residência Multiprofissional. **Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital**, v. 19, n. 201, 2015.

OLIVEIRA, V.M. **O que é Educação Física**. 1 ed. São Paulo, Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, E.F. et al. Formação acadêmica, Educação e Sociedade. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v. 2, ed. esp., p. 91-98, 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas, 1998.

TROTA, R.A. Experiencias metodológicas ante el reto de la enseñanza de la ética. **Educ méd.**, v. 9, n. 1, p. 49-50, 2006.

VALLERO, A.D. Bioethics and the engineer. In: **Biomedical Ethics for Engineers**. 1 ed. Burlington: Elsevier Inc. p. 49-102. 2007.

VAZ, H.C.L. **Escritos de filosofia: introdução é ética filosófica**. Ed. Loyola 2002.

VIDAL, S. Bioética y desarrollo humano: una visión desde América Latina. **Revista Redbioética/UNESCO**. Uruguai, v. 1, n. 1, 2010.

WETTERNICK, E.M.L. **Alcances e limites do princípalismo em bioética clínica**. 2006, 214 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

WRIGHT, G.B. Student-centered learning in higher education. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 23, n. 3, p. 92-97, 2011.

ZOBOLI, E.L.C.P. Os enfoques da bioética e a intervenção em enfermagem em saúde coletiva. **Cadernos**. Centro Universitário São Camilo, v.12, n.2, p. 51-56, 2006.

ZOBOLI, E.L.C.P.; SARTÓRIO, N.A. Bioética e enfermagem: uma interface no cuidado. **O mundo da saúde**, São Paulo, ano 30, v. 30, n. 3, 2006.

ZOBOLI, E.L.C.P. **Bioética e Atenção Básica: um estudo de ética descritiva com enfermeiros e médicos do Programa de Saúde da Família**. 2003, 253 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003a.

ZOBOLI, E.L.C.P. Referenciais de análise em Bioética: o desafio de traçar sua interface com a saúde pública. In FORTES, P. A. C; ZOBOLI, E. L. C. P. (Orgs.) **Bioética e saúde pública**. São Paulo: Loyola/SC, Centro Universitário São Camilo, 2003b.

ZOBOLI, E.L.C.P.; FORTES, P.A.C. Bioética e atenção básica: um perfil dos problemas éticos vividos por enfermeiros e médicos do Programa Saúde da Família, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, p. 1690-1699, 2004.

APÊNDICE A – Dados extraídos dos artigos na revisão sistematizada

Título	Autor/Ano	Objetivos	Métodos	Principais resultados e/ou conclusão
Character, virtue and physical education	JONES, C. 2005. ¹⁶	Discutir a questão da EF e esportes coletivos serem utilizados para o desenvolvimento moral e social de forma reduzida.	Abordagem qualitativa, do tipo ensaio-teórico. O autor aponta teorias de uma psicologia moral e filosofia moral como possibilidade de abordar educação moral na Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> - A educação moral deve envolver o cultivo de disposições contextualmente apropriadas; - O professor de EF, seus valores, caráter e personalidade são um fator de importância crucial na educação moral das crianças sob seus cuidados; - O esporte é um estágio em que nosso caráter moral é representado; - Não há diretrizes, currículo, métodos de ensino, conteúdo, critérios de avaliação que forneça ao professor de EF ferramentas para educação moral; - Repensar as teorias que fundamentam a educação moral e a EF.
Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated justification of Physical Education	LOLAND, S. 2006 ⁵	Reflexão sobre três visões de EF: Moralidade, Saúde e Humanística.	Abordagem qualitativa, do tipo ensaio-crítico. O ensaio apresenta três visões para valores da EF: Moralismo, Saúde e Humanística. Posteriormente aponta a integração dessas três justificativas para a EF.	<ul style="list-style-type: none"> - A EF é uma construção sociocultural criada por pessoas para pessoas e com base em objetivos e valores humanos específicos; - Integração das justificativas: a estrutura humanista é de importância crucial. Com a inclusão de aspectos das visões moralista e saúde torna-se uma abordagem integrada e robusta oferecem flexibilidade e espaço para o pragmatismo se ter que comprometer os valores básicos. Portanto, os benefícios de curto prazo, os proponentes da EF podem apontar para o desenvolvimento moral e/ou saúde.

Thinking Ethically about professional practice in adapted physical activity	GOODWIN, D.L.; ROSSOW-KIMBALL, B. 2012 ¹⁷	Diálogo sobre o que constitui prática ética na atividade física adaptada.	Abordagem qualitativa, do tipo ensaio-teórico. Destaca a necessidade de pensamento ético, seguido de descrições de quatro teorias éticas. Por fim, as teorias éticas serão vinculadas a dois temas amplos na prática de atividade física adaptada.	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma lacuna em estudos que exploram questões éticas que surgem na prática profissional da Educação Física; - Discutir o pensamento ético para além da prática profissional; - A teoria ética contemporânea, incluindo principlismo, ética da virtude, ética do cuidado e ética relacional, pode fornecer ferramentas para melhorar a compreensão do comportamento ético na atividade física adaptada.
Physical Education as a medium of communicating moral values	PEZDEK, K. 2012 ⁷	Discutir que por meio da EF, os alunos podem não apenas ensinar uma atitude adequada à sua fisicalidade, mas também podem ser educados eticamente com eficiência.	Abordagem qualitativa, do tipo ensaio-teórico. Apresenta duas maneiras de entender a educação ética, explica valores morais que constituem a base das atividades esportivas e sugere que cada professor deve estar respaldado com conhecimentos humanísticos e biológicos.	<ul style="list-style-type: none"> - A EF pode ser portadora de valores morais. Pode moldar com sucesso as atitudes morais dos jovens, justificando-as pela teoria ética apropriada; - A competência ética do professor lhe confere ferramentas adicionais que podem ser usadas não apenas na solução de conflitos, mas sobretudo no apoio ao desenvolvimento equilibrado de suas atividades e na construção da sociedade civil; - O professor deve conhecer concepções filosóficas do homem, teorias éticas básicas, normas morais, condicionamento psicológico do comportamento humano e mecanismos sociais e culturais responsáveis pela formação de pessoas.
The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education	JUNG, J. 2012 ⁸	Investigar a natureza de três reflexões excepcionais de professores de Educação Física em termos de foco e papéis.	Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas, observação não participante, diário de campo. Foram feitas análise de conteúdo e triangulações das fontes de dados.	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de desenvolvimento profissional com o objetivo de criar profissionais reflexivos precisam oferecer aos professores oportunidades para refletir sobre questões, dilemas ou problemas reais com os quais eles normalmente lidam em seus próprios contextos; - Além da experiência de ensino, é necessário desenvolver o hábito de reflexão para que demonstrem desempenho efetivo no trabalho por meio da tomada deliberada de decisões e solução de problemas no cotidiano.

Physical Education Teachers' types of Analysing Professional Ethical Dilemmas	ÖZBEK, O. 2013 ¹²	Examinar formas de analisar dilemas éticos profissionais usados por professores de EF e examinar suas perspectivas sobre situações de dilema ético.	Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. 44 professores receberam quatro estudos de caso que incluem dilemas éticos que os professores de EF podem enfrentar no ambiente escolar. Para análise dos dados, utilizou-se análise de conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> - Em três estudos de caso em que os professores fazem análise ética, mais da metade dos participantes observaram que respeitam os princípios éticos profissionais; - Um dos estudos de caso, mais da metade dos participantes tomaram decisões inadequadas em relação à neutralidade, uso efetivo de recursos, verdade e princípios honestos; - Para professores que enfrentam dilemas éticos, devem ser desenvolvidos programas de treinamento ética que visem compreender escolhas morais complexas.
Constructive readings of interactive episodes: examining ethics in physical education from a social constructionist perspective.	BARKER, D.M.; BARKER-RUCHTI, N.; PUHSE, U. 2013 ⁹	Ilustrar como as formas de pensar a ética estão ligadas às práticas esportivas e de EF.	Abordagem qualitativa, utilizou-se uma investigação etnográfica de uma escola no noroeste da Suíça. Foram três episódios de interação em três lições diferentes de EF. Utilizou-se uma perspectiva construcionista social.	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda que a prova da aprendizagem seja difícil de localizar, as práticas que ocorrem durante a EF têm dimensões sócio-morais. A ambiguidade empírica, apenas aumenta a importância da consciência ética. - Pode ser útil ver como os professores podem trabalhar de maneiras construcionistas para facilitar o aprendizado sócio-moral.

Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education	WRENCH, A.; GARRETT, R. 2015 ⁴	Investigar a formação de subjetividades de professores em formação que aprendem a ensinar EF.	Abordagem qualitativa, participaram sete professores em formação. Foi um inquérito baseado em entrevistas, no qual as informações biográficas foram coletadas e construídas como narrativas. As entrevistas e os grupos focais foram o principal meio de capturar as perspectivas dos participantes. Realizou-se uma análise dialética entre os dados.	<p>- A formação subjetiva ética ocorre em pontos de correlação entre práticas e verdades e normas particulares de comportamento em torno de “bom” ou conduta ética. Eles também recorrem a uma variedade de recursos discursivos que informam uma “ética do cuidado”, ensino afetivo e ensino como um estilo de vida, constituindo-se como professores de ética.</p> <p>- É possível que os professores em formação para EF, desenvolvam orientações que vão além do desenvolvimento de conhecimentos técnicos e pedagogias instrumentais de educação física.</p> <p>- Observa-se que são poucas instituições que adotam perspectivas e práticas socialmente críticas no processo de formação. No entanto, a importância de vários pontos de contato com questões de justiça social e perspectivas críticas, em um programa de bacharelado, fundamentado em princípios de justiça social e bem-estar, não pode ser desconsiderado.</p>
Physical education as a aesthetic – ethical educational Project	COSTA, L.A.; MCNAMEE, M.; LACERDA, T.O. 2015 ¹⁵	Articular quatro vetores essenciais dos processos educacionais: epistêmico, ético, estético e político, como são instanciados na EF.	Abordagem qualitativa, do tipo ensaio-teórico. Com base na literatura filosófica argumentam que a EF tem um importante papel axiológico no desenvolvimento de crianças e jovens, onde valores estéticos e éticos também têm significado.	<p>- A EF requer uma ocupação especial e intensiva de lugares e espaços. Se a EF é um lugar acolhedor, deve ser não apenas um lugar para a apropriação do espaço, mas também um espaço que proporcione aos alunos uma experiência criativa que promova a convergência subjetiva e intersubjetiva das potencialidades humanas, bem como um diálogo colaborativo entre seus atores.</p> <p>- A EF possui objetivos éticos e estéticos, relativos às relações sociais e culturais que podem ajudar os alunos a crescer como pessoas na realização das possibilidades humanas.</p>

<p>Re-envisioning the Ethical Potential of Physical Education (6)</p>	<p>COSTA, L.A.; MCNAMEE, M.; LACERDA, T.O. 2016¹⁰</p>	<p>Discutir até que ponto o potencial ético da EF pode abraçar mais do que propósitos funcionais, ou se isso será negligenciado em termos de aspirações educacionais limitadas.</p>	<p>Abordagem qualitativa. Foram realizadas dezenove entrevistas com experientes pesquisadores e professores de filosofia, esportes e EF, de seis países diferentes, sobre a potencialidade ética da EF. Os dados foram analisados a partir da análise hermenêutica.</p>	<p>- No contexto pedagógico da EF, uma parte do potencial ético do esporte, se baseia na contemplação didática, na estrutura normativa do esporte, o espírito do esporte e seus valores internos, o direito de praticar esportes, a superação no esporte e o esporte como uma oportunidade para uma ética supererrogatória. São características intrínsecas aos conteúdos esportivos que podem e devem ser tratados e promovidos nas aulas de EF por uma lente pedagógica ética.</p> <p>- O potencial ético do esporte não se limita a esses aspectos técnicos e que naturalmente, alguns aspectos relevantes da ética do esporte em geral ainda precisam ser sistematicamente explorados.</p>
<p>Framing Cross-Cultural Ethical Practice in Adapt[ive] Physical Activity</p>	<p>GOODWIN, D.; HOWE, D., 2016¹¹</p>	<p>Explorar a contribuição que a ciência humana pode dar ao pensamento sobre a prática ética profissional e o papel das universidades na preparação de profissionais para locais de trabalho cada vez mais complexos.</p>	<p>Abordagem qualitativa, do tipo ensaio – teórico. O aborda primeiramente duas questões: O desconforto moral e a experiência ética na deficiência. Posteriormente aponta questões a partir de especialistas na área de atividade física adaptada e finaliza com pontos a serem debatidos eticamente na área.</p>	<p>- É necessário refletir sobre as práticas profissionais já consolidadas e vistas como práticas corretas;</p> <p>- O trabalho ético da inclusão envolve a reflexão crítica sobre valores como autonomia, integridade, influência e participação.</p>
<p>Views of Physical Education Teachers on Values Education</p>	<p>GÖRGÜT; I.; TUTKUN, E., 2018⁶</p>	<p>Avaliar as opiniões dos professores de EF sobre o conceito de educação em valores, capacidade de ensinar valores por meio da EF e os valores que devem estar em programas de formação.</p>	<p>Abordagem qualitativa. O grupo amostral do estudo foi composto por nove professores de EF. A técnica de entrevista semiestruturada foi utilizada para avaliar as opiniões dos professores de EF sobre educação de valores. Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo.</p>	<p>- Segundo os professores de EF, primeiramente os pais e depois a escola são responsáveis pelos valores no ensino;</p> <p>- A educação de valor por meio da EF é necessária e é considerada refletida positivamente na disciplina escolar;</p> <p>- Afirma-se também que, nos programas de formação de professores, deve haver cursos para educação direta em valores, bem como cursos teóricos.</p>

**APÊNDICE B – Dados referentes aos objetivos dos cursos de Educação Física por
Instituição de Ensino Superior**

IES	OBJETIVO DO CURSO
FURB-BACH	Formar profissionais para exercer a docência e pesquisa no contexto não-escolar, de modo a construir, operacionalizar e gerir programas que promovam a cultura corporal de movimento e esporte; visando desempenho humano, educação em saúde, comprometendo-se de forma ética e crítica com a transformação social.
FURB- LIC	Formar profissionais para docência e pesquisa, com competência para construir, operacionalizar e gerar programas de ensino no contexto escolar, comprometendo-se de forma ética e crítica com a transformação social.
FVA-BACH	Formar Bacharéis em Educação Física críticos-reflexivos, competentes e criativos para intervir de forma inovadora, autônoma, ética e sustentável em seus diversos campos de atuação, fundamentados no rigor científico e na reflexão filosófica, visando a transformação social.
IES - BACH	O profissional deverá deter visões amplas e globais, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade, capaz de ter como objeto de estudo o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer nas repercussões esportivas, psíquicas e orgânicas, objetivando a preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional, eleição e execução dos procedimentos e condutas pertinentes a cada situação.
IFPR- LIC	Formar professores de Educação Física para atuar em um mundo do trabalho em constante mudança, a partir de uma visão histórico-crítica, como protagonista da transformação social.
IPA-LIC/BACH	Proporcionar uma formação profissional ao/à professor/a em todos os níveis, que contemple o ser humano na sua totalidade, sua diversidade e sua complexidade, como agente de saúde e de educação, tendo em vista sua inserção no contexto social como promotor/a da qualidade de vida das pessoas.
UEL-BACH	Qualificar o bacharel em Educação Física a prestar serviços relacionados ao estudo, planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Física ou atividade física. Planejar intervenções individualizadas e/ou para grupos populacionais por meio de programas sistematizados, bem como desenvolver e gerenciar estudos e produção de equipamentos e métodos relacionados com sua prática profissional. Gerenciar empreendimentos, eventos e serviços de Educação Física. Promover e disseminar pesquisas e conhecimentos relacionados às diferentes dimensões da motricidade humana, promovendo a reflexão sobre suas implicações para o ser humano. Incentivar a formação acadêmica e profissional continuada.

UEL-LIC	Promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área; qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física no conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído; qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo alternativas de transformações e qualificar os graduandos à apropriação e à produção de conhecimentos necessários à ação docente nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.
UFPEL- BACH	Almeja a formação de um profissional qualificado e atento as necessidades emergentes de demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações.
UFPEL- LIC	Formação de professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de EF capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos com ou sem necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar.
UEPG- LIC/EAD	Socializar as diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano com os propósitos específicos de educar indivíduos para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável., formando-os e, preparando-os para enfrentar as demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações
UFSC- LIC	Formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional.
UFSC- BACH	Formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas.
UNESC- BACH	Habilitar profissionais para inserção no mercado de trabalho com qualificação suficiente para atuar científica e tecnicamente, nas diversas áreas relacionadas ao movimento corporal humano, exceto no âmbito escolar, previstas na resolução 46/02 do Conselho Federal de EF.
UNESC- LIC	Habilitar profissionais para atuarem como docentes na educação básica, apropriando e socializando o conhecimento científico da cultura corporal do movimento acumulado historicamente pela humanidade, produzindo novos saberes que possam contribuir com a transformação social, cultural, a melhoria da qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida.
UNIBAVE-LIC	Formar docentes em EF que atuem de forma criativa, ética e reflexiva por meio de práticas pedagógicas inovadoras em todos os níveis da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral do ser humano e da sua cultura corporal.
UNICENTRO-LIC	Formar professores de EF dotados de visão generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico na reflexão filosófica e na conduta ética.
UNICENTRO-BACH	Assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

UNICRUZ-LIC	Possibilitar a formação integral de profissionais qualificados para intervir no contexto histórico-cultural e social da educação básica, a partir de atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas de modo a atender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.
UNICRUZ-BACH	Formar profissionais capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano, com exercício profissional voltado a uma ação transformadora inovadora, fundamentados a partir de uma formação pedagógica crítico-reflexiva, política, técnica, científica, humanista, enfatizando aspectos éticos, socioambientais, culturais e de cidadania para atuar em contextos formais e/ou informais do mercado de trabalho onde são trabalhados os movimentos humanos.
UNIDAVI-BACH	Contribuir no processo de formação de profissionais para atuarem nas atividades físicas, capacitados para intervir profissionalmente e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, atendendo as diferentes manifestações e expressões do movimento humano.
UNIGUAÇU-LIC	Formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmica – profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.
UNIGUAÇU-BACH	Formar profissionais qualificados para intervir no movimento corporal humano nos seus aspectos de Saúde, Lazer, Esporte e Rendimento de forma competente, respeitando os princípios éticos e bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade, visando preservar, desenvolver e proteger a dignidade da pessoa, sendo um profissional voltado ao desenvolvimento científico e apto a adquirir, por iniciativa própria conhecimentos que possam garantir sua atualização continuada e permanente.
UNIOESTE-BACH	Preparar profissionais de Educação Física para atuar em academias, clubes, instituições municipais e estaduais e hotéis e como treinadores, instrutores, coordenadores, organizadores, monitores de atividades físicas e recreativas, etc., visando o desenvolvimento esportivo, saúde e qualidade de vida da população
UNIPAMPA-LIC	Formar licenciados em EF capacitados para intervir criticamente na educação básica e tecnológica e em espaços sociais educativos enquanto componente curricular e como prática pedagógica da cultura corporal do movimento, articulando conhecimentos teóricos e práticos das diferentes áreas do saber que atendam às necessidades contemporâneas da sociedade quanto à formação de professor.
UNISOCIESC-BACH	Assegurar uma formação generalista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.
UNIVALI-LIC	Formar profissionais de educação, licenciados em EF, com sólida base cultural, científica e técnica, preparados para conhecer e intervir pedagogicamente no campo das manifestações da cultura de movimento, na escola e em outros ambientes educacionais, conscientes de seu papel de agentes do desenvolvimento humano e social.
UNIVILLE - LIC	Formar profissionais professores para atuar no ensino da educação física capazes de desempenhar, com segurança e qualidade, o exercício do magistério na educação básica, considerando-se a educação física infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

UNIVILLE - BACH	Proporcionar a apropriação de conhecimentos e habilidades da área de educação física por meio do ensino, pesquisa e extensão fundamentados no rigor científico e na atitude crítica, ética e reflexiva, de modo a atender aos interesses e as necessidades do indivíduo e da sociedade levando em consideração o aspecto técnico, científico, cultural e pedagógico do movimento humano
UNOCHAPECÓ-LIC	Formar profissionais com competências, habilidades e conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos, filosóficos e didático-pedagógicos, qualificando-os para intervir de forma crítica e reflexiva no contexto escolar.
UDESC-LIC	Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas, além de buscar a qualidade necessária ao processo e desenvolvimento educacional.
UDESC-BACH	Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas, além de incentivar a investigação científica em Educação Física.
UTP-LIC	Formar professores em Educação Física para o exercício da docência na educação básica, cuja visão pedagógica, ética e científica, proporcione um processo educacional crítico, criativo e permanente, centrado nas manifestações e expressões do movimento humano.
UTP-BACH	Formar profissionais para o exercício da Educação Física – Bacharelado, para atuação na educação não formal Contribuindo para a incorporação e utilização da ética pessoal e profissional com visão pedagógica e científica para a estruturação e construção individual e coletiva de um processo envolvendo desempenho, saúde e educação, periódico ou permanente, de forma integral, crítica e criativa