

# Towards an Inclusive Ethics in Physical Education

## Para uma Ética Inclusiva em Educação Física

Tadeu Celestino\*<sup>1,2,3</sup> Antonino Pereira<sup>2,4</sup>; Esperança Ribeiro<sup>2,4</sup>

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Nelas;

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) Instituto Politécnico de Viseu

<sup>3</sup> Invictus - Viseu

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação de Viseu

### Abstract

In achieving the aim of educational inclusion, as a universal right, its effective implementation and success depend on multiple and complex factors, including the coordinated action between various actors and quality educational practices, with respect for diversity (Direção-Geral da Educação, 2018), which is not alien to the teacher's intentionality of being, being and acting. Thus, in addition to a theoretical, conceptual framework and specific intervention skills, the inclusion process also requires teachers to adopt a reflexive and critical intention based on the values of inclusive ethics. Therefore, the objective of this essay proposal is to bring to the discussion the relevance of the teacher's ethical intentionality for the effectiveness of inclusion processes in physical education and school sports. In this sense, we list two modeling dimensions as operative and facilitating proposals for inclusion in physical education and school sports, such as: i) ethical/sports training; and ii) ethics as a reference for physical education teacher praxis. In short, it emphasizes the need to develop an inclusive ethical intention of the physical education teacher materialized in the search for care and responsibility for the other, aiming at the full multidimensional development and the inclusion of all students without exception.

**Keywords:** *inclusive ethics, inclusion; inclusive education; teacher training; sports ethics.*

### Resumo

Na consecução do desiderato da inclusão educativa, enquanto direito universal, a sua efetiva concretização e sucesso depende de múltiplos e complexos fatores, entre os quais a ação coordenada entre vários atores e práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade (Direção-Geral da Educação, 2018), a que não é alheia a intencionalidade do ser, estar e agir do professor. Deste modo, para além de um quadro concetual teórico e de competências específicas de intervenção, o processo de inclusão exige aos docentes, também, a necessidade da adoção de uma intencionalidade reflexiva e crítica alicerçada nos valores da ética inclusiva. Assim, o objetivo desta proposta de ensaio é o de trazer à discussão a relevância da intencionalidade ética do professor para a efetivação de processos de inclusão na educação física e desporto escolar. Neste sentido, elencamos duas dimensões modeladoras como propostas operativas e facilitadoras da inclusão em educação física e do desporto escolar como sejam: i) a formação ética/desportiva; e ii) a ética como referencial da práxis do professor de educação física. Em suma, realça-se a necessidade do desenvolvimento de uma intencionalidade ética inclusiva do professor de educação física materializada na busca do cuidado e responsabilidade para com o outro objetivando o pleno desenvolvimento multidimensional e inclusão de todos os alunos sem exceção.

**Palavras-Chave:** *ética inclusiva, inclusão; educação inclusiva; formação de professores; ética desportiva.*

\*Autor para correspondência

Endereço eletrónico: [titta2323@hotmail.com](mailto:titta2323@hotmail.com) (Tadeu Celestino)

## Introdução

A pluralidade das matrizes sociais e culturais que caracterizam a escola na atualidade desafiam-na a promover uma educação que se pretende inclusiva, universal e simultaneamente que respeite a individualidade singularidade de todos e cada um (Seiça, 2011). Não obstante, o atual paradigma que tem regido a escola tem-se pautado por uma preocupação crescente em aumentar os padrões de ensino e os resultados escolares dos/as alunos/as. Consequentemente, e por forma a atingir este desiderato, o ensino, as pedagogias e os currículos têm sido, tendenciosamente, orientados e geridos para o resultado (Maguire, 2014), sob uma retórica tecnicista e gerencialista daquilo que é o trabalho docente (Flores, 2015).

Com efeito, o processo de ensino para além das dimensões técnicas e científicas, encerra em si, igualmente, a dimensão humana radicada numa atividade intelectual, cultural e contextual que fundamentam a tomada de decisão sobre os modos e formas de abordar as matérias a ensinar, como aplicar as diretrizes pedagógicas, desenvolver e gerir as relações humanas e o conhecimento desenvolvido (Cochran-Smith, 2004). Por outras palavras, o ensino independentemente da disciplina, acarreta a necessidade de desenvolver juízos morais e de decisão face à multiplicidade e complexidade das situações que os docentes têm de lidar nas suas práticas (Flores, 2015).

Sob esta perspetiva, parece-nos importante ressaltar que a profissão docente reveste-se de uma intencionalidade humana, cuja objetividade transcende a matriz científico-pedagógica (Ramos, 2018) e aglutina, igualmente, as dimensões da racionalidade ética, deontológica e axiológica da profissão docente e que se materializam na ação do ser, estar e agir para com os outros e com os outros.

Por conseguinte, e pese embora as competências técnicas subjacentes ao ato de ensinar, a diversidade e heterogeneidade dos/as alunos/as, assim como o direito universal de todos a uma educação de qualidade independentemente da sua funcionalidade, exigem do/a professor/a o exercício de outras competências como a reflexividade, a sensibilidade, para além de outros constituintes ímpares da ética (Seiça, 2011). Assim, um/a docente, independentemente da matéria que leciona, deve ser um profissional integralmente competente que reflète no ato educativo, as suas práticas de forma livre e alicerçadas num exercício crítico, interrogativo e intencionalmente comprometido com um conjunto de valores éticos (Ramos, 2018) enaltecendo-se assim o saber ser, estar e agir na profissão.

Neste sentido, exaltámos a ética, enquanto meio que se preocupa com a racionalidade do modo de agir humano em busca da realização do bem, como mais um importante coadjuvante para a inclusão no contexto da educação física.

Face ao exposto, com esta proposta de ensaio objetivamos elogiar a dimensão ética do/a professor/a de educação física como um aspeto muito importante na

efetivação dos processos inclusivos no contexto da educação física.

## Estado da arte

Não obstante a relevância da ética, e quando procuramos aprofundar o conhecimento sobre o tema somos confrontados com escassos estudos no contexto da educação (Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Seiça, 2011) de um modo geral, e relacionados com a inclusão na educação física muito particularmente, o que revela não só a complexidade do assunto, mas também a dificuldade em se abordar uma temática que envolve emoções, valores e princípios do ser, estar e agir em relação com os outros.

Contudo, alguns estudos encontrados e desenvolvidos com educadores e professores portugueses do ensino básico e secundário identificam que os/as professores/as na sua ação educativa dá especial relevância e procura situar-se na linha daquilo que é o bem dos/as aluno/as e dos valores da justiça como a igualdade e equidade. Deste modo, procuram abordar de modo específico a formação ética, moral e cívica dos/as alunos/as objetivando a integração e participação na vida em sociedade (Estrela & Caetano, 2010; Mourinha, 2003; Seiça, 2003).

Já Caetano e Silva (2009) reconhecem que, maioritariamente, os/as docentes se orientam por uma conduta ética contextualista e consequencialista identificando-se um agir centrado na preocupação da proteção e cuidado do outro, por via do diálogo e da análise de situações concretas, mas do mesmo modo são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e dignidade humanas, o rigor e a competência.

No mesmo sentido, Seiça (2003), ao estudar as representações de professores/as sobre a sua praxis, visando compreender “se é possível encontrar (...) uma conceptualização ética comum capaz de fundamentar uma deontologia profissional”, conclui que as referências aos deveres profissionais, pelos/as professores/as, parecem sugerir, à luz de uma ética da virtude, de inspiração aristotélica, um elenco de “virtudes” pessoais e profissionais a desenvolver pelos professores e apontam para a necessidade de “formar os alunos mediante a transmissão de valores” (Seiça, 2003, pp. 235-236). Esta postura e modo de estar na profissão, encontram-se em linha com estudos anteriores onde se identifica uma vinculação ao valor do exemplo como praxis (Estrela, 1993; Galveias, 1997).

Num outro estudo, objetivando estudar alguns aspetos do pensamento ético-deontológico dos/as professores/as, Estrela e Caetano (2012) identificam que relativamente às conceções éticas dos/as docentes, predomina uma conceção relacionada com a ética baseada no respeito. De igual modo, os autores identificam também nos discursos dos entrevistados características de uma posição ética de pendor universalista e racionalista, essencialmente assente num conjunto de princípios e valores que se entendem ser universais, operacionalizados através do cumprimento das regaras e deveres. Reconhecem igualmente, as preocupações que fazem situar os/as docentes, também,

numa ética de pendor contextualista e particularista, e que se caracteriza pela adoção de atitudes e comportamentos conectados com o materializar da equidade e cuidado. Assim, identifica-se um quadro axiológico orientado por valores como o respeito, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, assim como, os valores da justiça, da imparcialidade e igualdade, ou, a honestidade e a verdade, a responsabilidade e dignidade humana e o rigor e a competência.

Numa investigação com 963 educadores e professores/as do ensino básico e secundário, com o objetivo de mostrar a relevância das questões de justiça na escola e nas práticas docentes, Caetano e Afonso (2009) identificaram os dilemas: i) profissionais - dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família; ii) da escola - atuar de acordo com o que acredito seja o bem; iii) da família dos/as alunos/as - lidar com as famílias de igual modo, ou atender às necessidades específicas do/a aluno/a, ou submeter-me às regras da escola; e iv) avaliação - classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados, ou considerar igualmente o esforço e as atitudes na sala de aula.

Particularmente, e no que concerne as dimensões de justiça, e que têm um impacto direto a nível da inclusão, destacam-se os dilemas relacionados com a: i) gestão de processos de aprendizagem – onde se reconhecem as dificuldades em conseguir, assertivamente, diferenciar para que todos os/as alunos/as desenvolvam aprendizagens e obtenham o sucesso educativo, ou mesmo, em prestar o apoio diferenciado a alguns alunos sem que isso interfira com o desenvolvimento e desempenho dos restantes alunos. De igual modo, identifica-se a preocupação que os/as docentes apresentam e sentem em conseguir gerir a heterogeneidade do grupo turma, isto é, apoiar convenientemente a aprendizagem dos alunos com necessidades de saúde especiais, ou mesmo, ou mesmo, promover a recuperação de alunos/as que evidenciam mais fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo repetentes e desenvolver as potencialidades daqueles com maiores capacidades; e ii) gestão da sala de sala de aulas – onde se integram os dilemas da gestão das relações com os alunos, do ensino propriamente dito e da avaliação dimensões muito conectadas com os valores da justiça ligada à equidade que tem em conta as necessidades dos/as alunos/as, as suas capacidades e o seu esforço. Assim, os autores identificam: a justiça da igualdade, que leva a considerar um tratamento igual para todos, do programa, do discurso, dos recursos, na relação; a justiça retributiva em relação ao esforço, à motivação, às capacidades, à amizade (Caetano & Afonso, 2009).

Face ao exposto, e na persecução de uma escola que objetiva a construção de uma sociedade mais inclusiva exige-se pois que os elementos que a constituem sejam formados num duplo sentido (Estrela & Caetano, 2012): i) no sentido do dever que a sua função, essencialmente ética, implica (deontologia), sendo capazes de o discernir em situações complexas e, por vezes, dilemáticas em que há valores em conflito e se torna difícil determinar qual é o bem do/a aluno/a que se deve salvaguardar (por exemplo: informar a família de um comportamento de

risco e trair a confiança do aluno que lho confidenciou ou ser leal ao/à discente e não trair a sua confiança; seguir instruções de superiores hierárquicos ou do Ministério da Educação ou fazer o que se considera certo); ii) formados para serem promotores do desenvolvimento ético-moral dos alunos, tendo os conhecimentos e as competências para atuarem de acordo com a faixa etária destes.

Nesta linha de pensamento, e neste campo de estudo são diversos os autores que têm vindo a alertar, precisamente, a necessidade de reforçar formação ética nos contextos formativos dos professores (Estrela & Caetano, 2010; 2012; Seiça, 2014). A este respeito Estrela e Afonso (2016, p.11) refletindo acerca da formação inicial e contínua de professores em Portugal concluem que “a formação ética dos professores é uma espécie de parente pobre do processo de formação de professores, quando as preocupações legislativas se orientam para a formação nas áreas disciplinares e didáticas de ensino, sem dúvida indispensável, mas desvirtuadas pela pressão economicista de rentabilidade e competitividade do ensino e da formação.”

Em Portugal, denota-se que a formação de professores, quer seja inicial, quer seja contínua, tem privilegiado o desenvolvimento das dimensões científica e didática, igualmente pertinentes, mas carecendo de momentos ou espaços intencionalmente dedicados à reflexão e estudo das dimensões éticas da profissão docente de um modo geral (Estrela & Caetano, 2012) e da inclusão de forma mais particular.

Efetivamente, estudos neste contexto evidenciam precisamente a necessidade de reforçar as competências morais e éticas no processo de formação de professores, face à complexidade das decisões morais que envolve o trabalho docente, bem como à necessidade de respostas assertivas à diversidade de alunos e dificuldades que os mesmos apresentam nos seus processos de ensino (Tirri, 2014).

Neste sentido, e no caso particular da disciplina de educação física, Costa (1996) alerta-nos, com preocupação, que subsistem práticas em educação física deseducativas, observando-se ainda a exclusão ao invés de inclusão (Costa, 1996). Efetivamente, ainda existem nas escolas profissionais que manifestam sentimentos negativos relativamente à inclusão em educação física (Block et al., 2007) ou mesmo atitudes negativas e falta de competências percebidas dos/as professores/as para desenvolverem processos inclusivos nas atividades de educação física (Petkova, et al., 2012; Vickerman & Coates, 2009).

### **Novas perspetivas/diretrizes**

A temática da inclusão no contexto educativo apela à adoção de uma visão holística e ampla da educação, formação e desenvolvimento humano de todos para todos. Neste sentido, ela promove a necessidade do envolvimento de todos, incluindo aqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão (UNESCO, 2005).

Com efeito, uma escola e educação inclusiva não podem deixar de assegurar a "incorporação de variáveis como a

ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate a atitudes discriminatórias" (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7), a implementação de medidas oriundas da política educativa, numa abordagem holística, assim como um plano coordenado de ação entre vários atores e práticas, valorizando oportunidades de todos os/as alunos/as desenvolverem o seu potencial máximo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Perante o exposto, e tendo em consideração as raízes da inclusão como um direito universal humano, parece-nos que a sua operacionalização, aplicação e sucesso, para além das dimensões contextuais, científicas, didáticas e pedagógicas, está igualmente radicada com a intencionalidade do ser e agir humano. Isto é, a necessidade de um apelo à vinculação e robustecimento da dimensão ética, como complemento a uma resposta multidimensional e assertiva para a participação e todos sem exceção.

É esta dimensão que elogiamos, e que eventualmente poderá ser mais um importante coadjuvante à vinculação dos valores inclusivos no efetivar a inclusão e a sua operacionalização no contexto da educação física. Tal como nos elucida Bento (2007, p. 56) “ética não se ensina nem, muito menos, se prega, ela carece de ser praticada, respeitada e observada nas coisas pequenas que, somadas umas às outras, perfazem as grandes.”

Nesta ótica, e sublinhando Cunha (2010), “a ética ligada a educação, mais concretamente à educação física representa acima de tudo a permanência de interrogação provocada e alimentada pelas interpelações do outro. Interrogações incómodas, causadoras de desassossego sem fuga, mas de onde emerge o desejo que alimenta – vontades outras. Só colocando a inquietude (própria da ética) no lugar da tranquilidade e de segurança, oferecidas pela proteção moral, abrimos espaço ao desejo, à palavra, ao tempo e à criatividade (Cunha, 2010, p.144).

Assim, particularmente, os/as docentes de educação física devem assumir uma postura crítica e reflexiva por forma a desenvolverem e proporcionarem aos alunos/as contextos de aprendizagem equitativas, integradores, inclusivos e gratificantes a todos sem exceção (Costa, 1996).

Com efeito, também não nos parece que seja possível “ensinar alunos diversos, procurar a sua participação numa condição de equidade, se os processos de aprendizagem não espelharem a sinceridade e o compromisso da escola, das famílias, e dos/as docentes com uma aprendizagem positiva, motivadora e que se constitua como um porto seguro de confiança para a construção da pessoa” (Rodrigues, 2018, p. 173).

### **Para uma Ética na Educação Inclusiva**

Face ao apresentado, exaltamos à reflexão (individual e coletiva) do corpo docente como catalisador de uma ação prática eticamente alicerçada em busca de uma educação para todos, isto é, o procurar o bem comum (Seiça, 2011). Tal como sublinha Hannah Arendt (2007), o desafio moral não é saber se um indivíduo é bom, mas se efetivamente a sua bondade é útil e vai ao encontro do contexto em que vive, neste caso particular onde exerce a

sua profissão.

Com efeito, a profissão docente é uma profissão implicitamente de interação humana, logo, a dimensão ética configura-se um constituinte inseparável da função e ação docente (Castilho, 2018; Ramos, 2018), e a própria qualidade das aprendizagens está igualmente dependente, da qualidade da relação (pessoal interpessoal) eticamente fundamentada.

Empiricamente, é também esta a perceção apurada de muitos/as professores/as quando definem a profissão como uma atividade eminentemente ética uma vez que, “o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor, é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.” (Caetano & Silva, 2009, p. 50).

O/a professor/a, sob o ponto de vista pedagógico, deve ser um modelo a seguir, entendido como facilitador da integração social do/a aluno/a (Dos Santos, 2008).

Efetivamente, o ato de educar sobrepe a adoção e vinculação por parte do/a professor/a a um código moral para o ensino, uma vez que, a escola na sua plenitude, assume o valor/dever moral de proporcionar o acesso à educação de qualidade, tratamento e qualidade educativa de forma igual e equitativa a todos os alunos sem exceção (Costa, 1996). A decisão ética, ou por outras palavras a decisão responsável, vai para lá do mero cumprimento de normas ou o domínio de competências instrucionais.

Sob esta perspetiva, concordamos com Caetano (2017) ao salientar ser importante reforçar a necessidade de, enquanto seres pertencentes a uma sociedade, mantermos uma postura vigilante sobre nós próprios, com os outros. Com efeito, “uma vigilância que é de algo em nós que sobrevoa as nossas emoções, as nossas intuições, as nossas motivações, as nossas racionalizações e que as escrutina questionando-nos” (Caetano, 2017, p.805).

É nesta dialética que se dá a ligação entre a ética e a educação inclusiva. Isto é, uma prática ponderada e consciente objetivando a educação e o acesso ao sucesso educativo de todos. Um processo dialético que objetiva reforçar e concretizar a presença, a participação e sucesso de todos os alunos sem exceção (Rodrigues, 2018). Por outras palavras realça-se a reflexão sobre o agir e o materializar do desiderato daquilo que é a participação de todos, da equidade para todos, em suma da inclusão educativa.

Neste sentido, e em busca do “princípio fundador da ética de um/uma professor/professora” a primeira interrogação que este/ta se deve colocar é “Que professor/professora sou? É na busca desta resposta que o docente se começa a construir eticamente (Ceia, 2018), face aos desafios e dilemas da educação. Assim, parece-nos ser pertinentes que o/a professor/a reflita sobre as seguintes interrogações com que se depara no ato educativo inclusivo: “o que representa este aluno para mim? Estou a reconhecê-lo como sujeito, como pessoa? Ou vejo nele um indivíduo que ensino para que tenha sucesso académico e me sinta profissionalmente realizado?” (Ramos, 2018, p.242). Isto

é, realizar o exercício autocrítico e reflexivo de situar-se na profissão, ora encarando-a como um ofício onde inerentemente se objetiva a realização pessoal e o sucesso educativo (onde todos aprendem o mesmo), ou por outro lado encerrar a profissão como uma missão onde cada aluno é um aluno e ninguém pode ficar para trás e neste sentido desenvolver as condições, promovendo o conhecimento para todos (Ramos, 2018), logo mais assertivo para a concretização da inclusão no contexto escolar.

Deste modo, Roldão (2014. cit. por Ramos, 2018) salienta alguns dilemas com que os/as professores/as são confrontados quando têm de lidar e dar resposta à diversidade: i) atender os mais fracos e perder o ritmo (médio) da turma? Ou atender à turma e perder os mais fracos? ii) lidar com a maioria e perder os talentos? Ou desenvolver os talentos e fazer baixar a maioria? iii) Cumprir o programa (matérias) e não ser aprendido por muitos? Ou cumprir a aprendizagem a que todos têm direito e para isso gerir o programa? Neste sentido, “uma reflexão ética sobre a educação inclusiva não é apenas uma reflexão ética sobre a ética ou sobre a deontologia dos profissionais, nomeadamente dos professores. É muito mais do que isso: é pensar a ética como sendo um conjunto de valores assumidos por pessoas, grupos, comunidades, decisores que interagem entre si e que se relacionam por tensões e procuram o bem comum a inclusão e participação de todos” (Rodrigues, 2018, pp. 164-165).

De acordo com o mesmo autor, para haver inclusão, é necessário organizar e alicerçar a educação num conjunto de valores fundamentados em quatro dimensões essenciais: 1) dimensão dos direitos humanos – que realce a igual dignidade de todos os seres humanos e os seus direitos inalienáveis a disporem de instrumentos como a educação e inclusão que lhes possibilite a plena expansão da personalidade humana, reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais; 2) dimensão da diversidade – o assumir o compromisso ético da diversidade e não pensar e agir como se todos os alunos fossem todos e sempre iguais, partindo do mesmo ponto de partida, que todos aprendem com as mesmas estratégias e que todos chegam (talvez mesmo no mesmo dia...) aos mesmos resultados; 3) dimensões da participação - relaciona-se com o valor da escuta do outro; com a preocupação de não discutir, de não tomar decisões sem ouvir e de considerar a opinião, a postura do outro. Uma escola onde todos sejam ouvidos, e as suas opiniões sejam consideradas para as decisões e acompanhamento dos processos educativos é fundamental; 4) dimensão da aprendizagem – organizada em cinco aspetos essenciais a considerar: (i) conceber a aprendizagem para todos os alunos sem deixar ninguém para trás; ii) uma organização do trabalho pedagógico que estimule sempre os/as alunos/as de forma que a proposta de aprendizagem possa ser satisfeita; iii) implicar a participação dos/das alunos/as na aprendizagem; iv) utilizar modelos curriculares que possibilitem a flexibilidade e suscetíveis de serem aplicados a alunos/as com diferentes competências e motivações; e v) focar a aprendizagem e os seus processos numa lógica de inovação alicerçada em princípios de participação no

processo de aprendizagem, com recusa a metodologias ativas e expressivas, com base na experiência, a inquirição, a descoberta, entre outros (Rodrigues, 2018).

Em suma, parece-nos ser importante neste paradigma escolar não só olhar a inclusão sob o ponto de vista da ética normativa, mas assumir igualmente, como defendem Slee e Tait (2022), a necessidade de uma ética da virtude materializada naquilo que do mesmo modo se pode designar como uma ética do cuidado.

Por outras palavras, a adoção de uma postura de preocupação com as necessidades dos/das alunos/as sob uma perspetiva prática condizente com o que “eu devo fazer algo” ao invés do “é necessário fazer alguma coisa” (Li & Li, 2020).

### Implicações de natureza teórico-prática

Chegados aqui, e assumindo uma visão mais operativa desta perspetiva e com base em Araújo (2021), Celestino (2020), Celestino & Pereira (2017), Lytle et al. (2010) e Rodrigues (2018), elencamos duas dimensões que consideramos serem pertinentes para a efetivação do desiderato da inclusão no contexto da educação física e do desporto escolar:

1) *formação ética/desportiva* – É importante realçar que o agir com ética na educação física e no desporto, independentemente do seu contexto de realização, de modo consistente e perpétuo no tempo, precede da necessidade de haver uma robusta e contínua formação e educação para os valores e princípios éticos do saber ser, estar e agir no desporto e na vida. Com efeito, os valores para serem efetivados têm de ser vividos, muito mais que apenas instruídos teoricamente. Neste pressuposto, valores éticos e princípios inclusivos devem ser uma constante no processo de ensino e aprendizagem da educação física e no desenvolvimento do desporto escolar. Assim, não basta o professor falar aos alunos sobre estes, ele deve sim criar um contexto diversificado de aula repleto de situações reais e concretas onde, indissociavelmente, se vivencie a prática desses mesmos valores e princípios. Consequentemente, deve promover e desenvolver exercícios, jogos e tarefas onde a axiologia ética e inclusiva seja, por inerência, parte integrante dessas mesmas atividades elevando a sua significância. Por conseguinte, aquando do desenvolvimento de atividades/treinos, os mesmos devem ser alicerçados em perspetivas ecléticas e multidimensionais de desenvolvimento dos/as alunos/as com ênfase no seu desenvolvimento físico, emocional e axiológico. Deste modo, é relevante ter a consciência que a formação da motricidade humana e desportiva é mais do que o ensino e o treino de habilidades motoras, é, com intencionalidade, incluir na sua estruturação os princípios basilares da ética e da moral da educação física e desporto;

2) *a ética como referencial da práxis* – O/a professor/a de educação física, na condução dos processos de ensino, deve expressar uma postura ímpar de integridade e de compromisso com os valores da ética e deontologia profissional e da moral inclusiva. Neste sentido, este docente deve assumir uma postura crítica e reflexiva da sua prática, por forma a desenvolver e poder proporcionar

aos seus/as alunos/as contextos agregadores de aprendizagem que, a um só tempo, sejam significativos e que, no mesmo espaço de aprendizagem, se configurem equitativos, integradores, inclusivos e gratificantes para todos os alunos sem exceção. Por conseguinte, exige-se compreender o desempenho docente sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica. Isto é, onde além do domínio das dimensões da realização, têm igual pertinência o assumir das dimensões da formação humana, do saber ser, estar e agir, ou seja, da excelência pessoal como resposta à efetivação plena do desenvolvimento multidimensional de todos os alunos e da sua efetiva inclusão.

## Considerações Finais

Em face do exposto, assume-se que o potencial de ser ético e virtuoso, na vida, está em cada um de nós (alunos, pais, professores, escola...), nos nossos comportamentos, nas nossas atitudes e na transformação do nosso carácter em prol do outro, objetivando-se um bem comum. Particularmente no contexto da educação, e mais especificamente no atual paradigma da escola inclusiva, a inclusão exige uma resposta multidimensional e diversificada para a sua plena efetivação. Porém, é importante realçar que esta diversidade de fatores de resposta, por si só, não é garantia suficiente para se efetivar a inclusão. O sucesso desta estará sempre dependente da interação bem-sucedida destes fatores conjugada com a mitigação das barreiras igualmente subjacentes.

Por conseguinte, defende-se que um importante modelador válido para esbater aquilo que muito se considera a utopia da inclusão possa, também, situar-se no plano ético, isto é, no ser, no estar e no agir com intencionalidade ética em busca do cuidado e responsabilidade pelo outro. Pois, uma postura altruística de pendor ético configura-se um dos mais importantes impulsionadores para a mudança social face às adversidades do quotidiano em prol de uma sociedade mais humanista, equitativa e inclusiva.

Em suma, enfatiza-se que a ética se pode constituir como mais um importante catalisador para se efetivar a inclusão no contexto da educação física e do desporto escolar. Esta, por sua vez, pode também concretizar-se na reflexão intencional encetada pelo/a professor/a de educação física que procura o empoderamento motriz e social de todos os alunos sem exceção. Por conseguinte, emerge em resposta à necessidade do docente ir à génese do/a aluno/a, ao seu ponto de partida, e deste modo procurar disponibilizar-lhe o melhor acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento de todo o seu potencial psicomotor e relacional, num contexto seguro e de confiança.

Neste sentido, conclui-se que a sua plena efetivação se operacionaliza na necessidade de se desenvolver uma intencionalidade ético inclusiva, mais precisamente, o assumir um comportamento ímpar e atitudes condicentes com a hierarquia axiológica a promover, assim como, proporcionar propostas reais e significativas de prática desses mesmos valores e princípios.

A finalizar gostaríamos de salientar a insuficiência de reflexão e investigação em torno desta temática. Algo que nos deixa bastante inquietos face à pertinência do tema no contexto educativo, em geral, e no paradigma da escola inclusiva, em particular.

Logo, é conveniente reforçar a pesquisa nesta área de estudo por forma a caracterizar e materializar o agir com ética na educação física e desporto escolar, no contexto da escola inclusiva. Assim, consideramos pertinente perceber quais são as conceções, modelos, tipo de posicionamento dos/as professores/as de educação física face à ética inclusiva, bem como compreender o real impacto desta dimensão no desenvolvimento e sucesso de processos inclusivos.

## Referências

- Araújo, D. (2021). Fair-play. In A. Palma & J. Eleutério (Coord.), *Breve Tratado das Virtudes Desportivas* (PP. 77 – 92). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2000. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Bento, J.O. (2007). O desporto como um projeto ético. In I. Mesquita, K. Rubio & N. Todt (Coord.), *Ética e compromisso social nos estudos olímpicos* (pp. 41 -56). Porto Alegre, Edipucrs.
- Caetano, A. P. (2017). Ética e complexidade na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 797-821.
- Caetano, A. P., & Afonso, M. R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32(3), 252-259.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49–60.
- Castilho, S. (2018). Para uma ética prática da profissão docente. In M.C. Neves & D. Justino (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 217 – 230). Lisboa, Edições 70.
- Ceia, C. (2018). Resiliência e ética profissional dos professores. In M.C. Neves & D. Justino (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 253 – 266). Lisboa Edições 70.
- Celestino, T. (2020). Sports ethics as a catalyst for inclusion in adapted sports. <https://www.sportanddev.org/en/article/news/sports-ethics-catalyst-inclusion-adapted-sports>
- Celestino, T. & Pereira, A. (2017). Os Valores e a Ética no Desporto Adaptado: uma revisão bibliográfica. *Revista Científica da FPDD*, 3(1), 20-28.
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Costa, F.C. (1996). Formação de professores objetivos, conteúdos e estratégias. In F.C. Costa, L.M.Carvalho, M.S. Onofre, J.A. Diniz &

- C. Pestana, (Org.). *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp 9-36). Cruz-Quebrada: FMH.
- Cunha, C. (2010). *Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (De Educação Física). Para uma “Nova” Reconceptualização*. Viseu, Vislis Editores.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dos Santos, J. M. F. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-14.
- Estrela, M. T. (2003). O Pensamento ético-deontológico de professores em estudo portugueses. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T., & Afonso, M. R. (2016). A formação ético-deontológica, parente pobre na formação de professores? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 10-34.
- Estrela, M.T. & Caetano, A.P. (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interacções*, 8(21).
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Galveias, M. (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interacção pedagógica. *Revista da Educação*, 6(2), 43-56.
- Li, Y., & Li, W. (2020). A Review of Research on Ethic of Care in Physical Education and Physical Activity Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 109-117. doi <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0143>
- Lytel R., Lavay, B., & Rizzo, T. (2010). What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 40-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598433>
- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: ‘an economy of discourses of truth’. *Journal of Education Policy*, 29(6), 774-784.
- Mourinha, L. (2003). O pensamento ético-deonto-lógico de professores estagiários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(1), 69-82.
- Petkova, A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last University year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 89-98. <https://doi.org/10.5507/euj.2012.010>
- Ramos, C. (2018). Ética profissional e condição docente. In M.C. Neves & D. Justino (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp 231 – 251). Lisboa, Edições 70.
- Rodrigues, D. (2018). Dimensões éticas da educação inclusiva. In M.C. Neves & J. David (Coord.), *Ética Aplicada: educação* (pp. 159 – 177). Lisboa Edições 70.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista de Educação*, 18(2), 5-29.
- Seiça, A. (2014). *Labirintos da justiça na escola: representações e práticas de alunos e professores*. (Tese de Doutoramento), Obtido de: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17634/1/ulsd070066\\_td\\_Maria\\_Seica.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17634/1/ulsd070066_td_Maria_Seica.pdf)
- Slee, R., Tait, G. (2022). Virtue Ethics and the Possibilities of ‘Care’. In: *Ethics and Inclusive Education. Inclusive Learning and Educational Equity*, 6. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-97435-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-97435-0_3)
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/1740898080240050>