

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO**

**O DEBATE ÉTICO E BIOÉTICO
NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Méri Rosane Santos da Silva

Porto Alegre
2003

MÉRI ROSANE SANTOS DA SILVA

O DEBATE ÉTICO E BIOÉTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada no Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientador: Dr. Silvino Santin

Porto Alegre
2003

Catlogação na Fonte: Prof. Virgínia Christ CRB10/ 433

S586d Silva, Méri Rosane Santos da
O debate ético e bioético na Educação Física / Méri Rosane
Santos da Silva . - Porto Alegre: UFRGS, 2003.
312 p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Doutorado em Ciência do Movimento Humano da Escola
Superior de Educação Física, 2003.

1.Educação Física. 2. Ética. 3. Bioética. I.Título.

CDU 796.01

AGRADECIMENTOS

*Fossemos infinitos
Tudo mudaria
Como somos finitos
Muito permanece
(Bertolt Brecht)*

Quero agradecer a duas pessoas muito especiais, que embora humanas, são infinitas. E são infinitas, principalmente pela capacidade que ambos possuem de transformar, de produzir mudança e, principalmente, de fazer evoluir. Agradeço ao meu orientador, professor **Dr. Silvino Santin**, cuja infinitude está na sua sabedoria e humildade – o que para muitos é motivo de inveja, as vezes, não tão respeitosa ou honesta – e ao professor **Dr. Gaudêncio Frigotto**, sem o qual esta tese não seria aprovada. A estas duas eternas referências dedico minha admiração, revelando que serão, para sempre, minha inspiração, pois, plagiando Mario Quintana, “os outros, passarão”, o Santin e o Gaudêncio, “passarinho”.

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
Resumen	09
I) Introdução	10
II) O Discurso Científico e o Discurso Ético	41
2.1. Dissociação entre objetividade e subjetividade	41
2.2. Caminhos possíveis: as éticas cognitivas e a ciência como ética	49
2.3. O balanço destas discussões	62
III) O Caminho da Bioética	69
3.1. Bioética: entre a ciência e a tradição	69
3.2. Homem, liberdade, dignidade do sujeito e pessoa: conceitos da bioética	81
IV) A Ciência, a Corporeidade e a Ética	89
4.1. A ciência desconstruindo os corpos	89
4.2. Corpo: tema da ética e da bioética	96
V) Os Possíveis Caminhos da Educação Física	114
5.1. Educação Física: origem de suas relações com a ética	114
5.2. A Educação Física diante da bioética	131
5.3. Professor/Profissional da Educação Física: a mediação necessária	146
VI) A Ética e a Bioética no Esporte: Um Caminho sem Desvio	193
6.1. Espírito Esportivo, Ética Desportiva, Ideal Olímpico, Olimpismo, Fair-play: uma solução humana ou divina	195
6.2. <i>Doping</i> : consagração ou profanação	203
6.3. A Ética e a Bioética no esporte: o desafio atual	207
VII) Educação Física em Direção à Ética e à Bioética	222
7.1. Ética e bioética os desafios atuais da Educação Física	222
7.1.1. Retomada de determinados conceitos	227

7.1.2. Incorporação de novos conceitos	243
7.1.3. Compromisso com a vida individual e social	264
7.1.4. Localização do sujeito	275
VIII) Conclusão	296
IX) Referências Bibliográficas	318

RESUMO

A Educação Física, ao assumir os princípios do cientificismo moderno, secundarizou ou simplesmente desconsiderou o debate ético. Ao não fazer esta discussão, a Educação Física, assim como outras áreas do conhecimento, viu-se envolta em uma série de conflitos morais e sociais, gerados inclusive pela sua própria prática investigativa. A saída encontrada foi, tardiamente, retomar a discussão ética, agora, com o objetivo de solucionar distorções que o próprio ato investigativo, baseado no cientificismo, acabaram gerando. No entanto, se o debate ético, em outras áreas do conhecimento, ressurgiu, não pela compreensão de sua importância, mas por uma imposição decorrente da atitude inconseqüente da própria prática científica, esta necessidade parece que ainda não foi sentida de forma efetiva na Educação Física.

Em função disso, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância do debate ético e bioético nas discussões e nas produções da Educação Física, sendo que, para atender a este objetivo, foi necessário examinar a presença deste debate nas atividades, tanto teóricas como práticas da Educação Física, bem como questionar a partir de que pressupostos e com que intuito este debate tem se estruturado. Assim, o propósito desta pesquisa é introduzir um pensar que tenha como enfoque o olhar da Educação Física sobre o tema da ética e da bioética, tendo como finalidade, chegar ao que Rubem Alves tanto clama, ou seja, “acreditar que a Educação Física está em paz com o corpo”, que não deseje vê-lo apenas como um meio para se chegar a um fim.

No contexto dos possíveis caminhos do debate ético e bioético e tendo como referência o aperfeiçoamento e o respeito à dignidade da vida, caberia à Educação Física e muito especialmente, a seus professores/profissionais deixarem um pouco de lado não só o monopólio do cientificismo e da lógica econômica, mas também a vinculação com crenças doutrinárias ou idealizações místicas. Deveria começar a pensar que além da produtividade, do rendimento e da racionalidade cognitivo-instrumental, existem valores ou princípios como a sensibilidade, o imaginário, a paixão, o afetivo e o lúdico, convergindo para propostas como a da *ética da estética*, que diferentemente da racionalidade científica e da moral da modernidade, concentre-se sobre as vivências e as experiências compartilhadas, o tátil e as emoções como critérios legítimos que ajudarão a definir como as pessoas devem agir.

ABSTRACT

Ethics used to be a secondary issue in Physical Education fields, or even a not discussed one, as long as modern scientific principles had been over-estimated. Thus, by the absence of such discussions, Physical Education and other study areas were surrounded by plenty of moral and social conflicts, also due to their own investigative practice. In order to solve this problem, although a little late, many areas have been thinking over Ethics again, aiming to work on distortions caused by the investigative act itself, based on the scientific principals. It is not that those areas have got aware of the importance of those discussions, but they were obliged to carry it on again by the inconsequent scientific practice itself. Yet, Physical Education has not effectively recognized the necessity and the obligation of ethic discussions.

Because of that, the objective of this paper is to highlight the importance of the ethic and bio-ethical debate in Physical Education discussions and productions. Aiming to achieve this goal, it was necessary to examine the existence of such debates in theoretical and practical Physical Educational activities, as well as to question the presuppositions and the intentions that such debates should be based on. Therefore, the purpose of this research is to introduce a thought line that is focused on Physical Education approaching ethic and bioethical themes, in order to reach one of Rubem Alves's claims, that is "to believe that Physical Education and the human body are in peace", instead of just facing it as a mean to reach certain end.

Based on a range of possible paths to consolidate the ethic and bioethical debate, and taking into consideration the improvement and respect of life's dignity, it would be coherent to Physical Education, and especially to its teachers/professionals, to disregard not only the scientific monopole and the economic logic, but also its connections to doctrinal beliefs or mystical idealizations. It should be realized that there are plenty of values or principals converging to several proposals, such as the Aesthetic Ethic, that are beyond productivity, yield, and cognitive-instrumental rationalism, such as sensitivity, imagination, passion, affection, and enjoyment. Conversely to the scientific rationalism and the modern moral, the Aesthetic Ethic focuses on shared experiences, on touch and emotions, legitimate criteria that will support the definition of standards on people's behavior.

RESUMEN

La Educación Física, al asumir los principios del cientificismo moderno, puso en segundo orden o simplemente desconsideró el debate ético. Así, la Educación Física, como otras áreas del conocimiento, se vio envuelta en una serie de conflictos morales y sociales, generados incluso por su propia práctica investigadora. La salida encontrada fue, tardíamente, retomar la discusión ética, ahora con el objetivo de solucionar distorsiones que el propio acto de investigación, basado en el cientificismo, acabó por generar. Sin embargo, si el debate ético, en otras áreas del conocimiento, resurge, no por la comprensión de su importancia, sino por una imposición decurrente de la actitud inconsecuente de la propia práctica científica, esa imposición y necesidad parece que aún no fue sentida de manera efectiva en la Educación Física.

En función de eso, el objetivo de este trabajo es enseñar la importancia del debate ético y bioético en las discusiones y en las producciones de la Educación Física, siendo que, para cumplir con ese objetivo, fue necesario examinar la presencia de ese debate en las actividades, tanto teóricas como prácticas de la Educación Física, además de cuestionar los presupuestos y las intenciones bajo los cuales ese debate se ha estructurado. Así, el propósito de esta investigación es introducir una manera de pensar que tenga como foco la mirada de la Educación Física sobre el tema de la ética y de la bioética, siendo su finalidad llegar a lo que Rubem Alves tanto clama, o sea, “creer que la Educación Física está en paz con el cuerpo”, que ése no sea solamente un medio para que se llegue a un fin.

En el contexto de los posibles caminos del debate ético y bioético, y teniendo como referencia el perfeccionamiento y el respeto a la dignidad de la vida, cabría a la Educación Física, y muy especialmente a sus profesores / profesionales, dejarse un poco de lado no sólo el monopolio del cientificismo y de la lógica económica, sino también la vinculación con creencias doctrinarias o idealizaciones místicas. Debería pasar a pensar que, además de la productividad, del rendimiento y de la racionalidad cognitivo-instrumental, existen valores o principios como la sensibilidad, el imaginario, la pasión, el afectivo y el lúdico convergiendo para propuestas como la *ética de la estética* que, diferentemente de la racionalidad científica y de la moral de la modernidad, se concentra en las vivencias y las experiencias compartidas, siendo el táctil y las emociones los criterios legítimos que ayudan a definir como las personas deben proceder.

D) INTRODUÇÃO

A Educação Física, para legitimar-se na idade da ciência¹ como uma área na produção do conhecimento humano e buscar aceitação social, tinha só uma alternativa: vincular-se à ciência moderna. Mas tal vinculação não foi específica da Educação Física, permeou, praticamente, toda a ação produtiva do homem. Diante da fragmentação da realidade em objetos específicos de diferentes ciências, os defensores da Educação Física, enquanto ciência, chamaram para si a responsabilidade de analisar, decompor e estabelecer leis para tudo aquilo que se referisse ao corpo, ao movimento e à gestualidade humana, para além de áreas do conhecimento já consolidadas. Para ser reconhecida como capaz de cumprir tal tarefa, ela procurou integrar-se ao paradigma desta cientificidade.

Percebendo a possibilidade de entrar no círculo das ciências modernas e tendo como especificidade a corporeidade e o movimento humano, a Educação Física procurou o apoio do racionalismo e do mecanicismo científicos. Passou, então, a acreditar nos poderes teóricos e práticos da razão, buscando o rigor científico com o objetivo de regular e disciplinar a realidade. A Educação Física procurou entender o agir corporal a partir de uma lógica que Santos (2000) chamou de cognitivo-instrumental², respeitando um certo ordenamento que, em princípio, é definido cientificamente. Nesta perspectiva, o conhecimento e a análise da realidade corporal foram pautados pela concepção de que a única verdade legítima seria aquela obtida através de metodologias rigidamente construídas e onde cada fenômeno corporal deveria ser apreendido por meio de instrumentos fidedignos de medição. Assim, a realidade não é mais aquilo que se apresentava aos olhos do sujeito, mas aquilo que afetava e era captado pelos instrumentos.

¹ Esta expressão “idade da ciência” é utilizada por Carneiro Leão, no livro *Aprendendo a Pensar*.

² Boaventura Souza Santos, *Pela Mão de Alice*, p. 77.

A adequação da Educação Física ao discurso científico lógico-formal acarretou, como conseqüência, o defrontar-se com uma série de problemas advindos da objetivação da realidade, da universalização dos conceitos, da secundarização da própria vida e, talvez, o mais grave problema, tenha sido não ter priorizado as questões éticas.

As motivações que justificam o estudo de como a Educação Física tem tratado a questão da Ética, originaram-se principalmente, da importância que este tema assume no cenário científico atual e na discussão sobre a validade social e moral de ações que são assumidas por professores/profissionais da área e que tem por foco a corporeidade e a vida humana. Como foi abordado anteriormente, as produções científicas, principalmente àquelas que lidam diretamente com a vida e que utilizam o modelo da ciência lógico-formal, defrontaram-se, no decorrer do tempo, com uma série de conseqüências que poderiam ser categorizadas como negativas ao desenvolvimento da vida humana e que advém exatamente de sua não preocupação com os desdobramentos morais de suas investigações. A conseqüência disto, foi que certas áreas do pensamento científico voltaram seus olhos exatamente no sentido de reverem estes procedimentos e assumiram a necessidade de resolver o que Engelhardt chama de “conflitos morais”, o que tudo indica, teriam sido gerados pelo próprio fazer científico.

A partir desta breve discussão, o problema de estudo que fica expresso é se há caminhos possíveis para introduzir o tema ético e bioético na Educação Física ? Para atender a este questionamento será necessário responder as seguintes perguntas: como temos enfrentado os temas éticos? Seja qual for a nossa área de atuação – ensino, treinamento esportivo, fisiologia do exercício ou aprendizagem motora –, como temos debatido a questão Ética? Nós temos enfrentado esta análise? Como o processo de separação entre o discurso científico e o discurso ético tem influenciado no afastamento da Educação Física do debate ético? Como os novos conhecimentos científicos, baseados principalmente na biologia, têm recolocado a questão da discussão Ética e que se tem consolidado através de uma nova área de conhecimento

denominada de Bioética? Como os principais conhecimentos científicos têm influenciado e interferido na corporeidade humana e como as conseqüências desta intervenção têm exigido a retomada da questão Ética? Como a Educação Física poderá enfrentar a discussão Ética e quais os pressupostos que poderão nortear esta análise?

Em função disso, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância do debate ético e bioético para as discussões e produções da Educação Física. Para atender a este objetivo, foi necessário examinar a presença do debate ético nas atividades, tanto teóricas como práticas da Educação Física brasileira, bem como discutir a partir de que pressupostos e com que objetivo este debate tem se estruturado. É preciso, entretanto, esclarecer que não se pretende buscar respostas acabadas e com caráter de verdade última, mas sim, o introduzir um pensar que tenha como enfoque o olhar da Educação Física sobre o tema da Ética e da Bioética.

A estrutura desta pesquisa seguiu os seguintes passos: primeiramente, identifica quais as razões que fizeram com que a Ética fosse excluída das produções científicas, principalmente quando esta se tornou o mito fundador da sociedade moderna. Para cumprir tal tarefa, foram abordados, nesta primeira etapa, denominada O Discurso Científico e o Discurso Ético, três pontos: no primeiro, examina a dissociação entre objetividade e subjetividade. O segundo ponto apresenta as possíveis soluções que foram propostas por diferentes pensadores, com o objetivo de romper com esta separação entre o discurso científico e ético e que em uma primeira instância, pode-se subdividi-los em dois grupos: daqueles que construíram teses que Rouanet (1989) chama de “Éticas cognitivistas” – caracterizadas por se vincularem aos princípios do cognitivismo, do individualismo e do universalismo –; e as que definem a ciência como Ética, ou seja, aquelas teorias cuja tese vai no sentido de que os princípios da ciência podem estruturar e consolidar a retomada do debate ético. No terceiro ponto, faz-se um balanço das discussões que retomam o tema ético, tendo como foco de análise a sua relação com os princípios da ciência, ou dito de outra forma, verificar

como as leis morais e as leis que modernamente tentam explicar a natureza, estão sendo consideradas, no sentido da “retomada da Ética”.

As propostas mais concretas de “retomada da Ética”, no que se refere à discussão de questões relacionadas à vida, têm-se consolidado através dos estudos da Bioética. Assim, no segundo passo deste trabalho, chamado O Caminho da Bioética, busca-se mostrar como se deu a construção da Bioética, vista como a área do conhecimento concentrada sobre as questões da vida humana, conciliando duas tarefas, o respeito da coletividade e a proteção e o reconhecimento de cada indivíduo. A Bioética, como se apresenta atualmente, tem tido como função estudar os desdobramentos éticos decorrentes de muitas pesquisas científicas, principalmente na área da biologia, e as influências destas nas relações sociais e morais da sociedade humana, tentando resolver um problema bem atual, qual seja: como evitar o desenvolvimento de pesquisas que não levam em consideração os pressupostos de respeito à vida, sem contudo, engessar a pesquisa pelos preceitos morais. Para enfrentar esta tarefa, busca-se, inicialmente, identificar os fatores, bem como os principais temas e pressupostos que definiram e orientam o surgimento desta área de estudos. No segundo momento, revisa-se os conceitos de homem, liberdade, dignidade da pessoa e pessoa, por serem aqueles que têm balizado os debates éticos e bioéticos na atualidade.

Na terceira parte do trabalho, cujo título é A Ciência, a Corporeidade e a Ética, em seu início, numa subdivisão denominada de A ciência desconstruindo corpos, analisa-se como os conhecimentos científicos têm influenciado e interferido na corporeidade humana e como as conseqüências desta intervenção exigem a retomada do debate ético. Em relação à ciência, o corpo, por exemplo, que sempre foi o centro de percepção qualitativa do ambiente, é progressivamente substituído por instrumentos de medir, e, ao mesmo tempo, esses instrumentos substituíram os órgãos dos sentidos. Além disso, estabeleceu-se que qualquer avaliação que parta da sensibilidade e da relação do corpo humano com a natureza, não é considerada fidedigna, por ser um dado não-científico. Na segunda subdivisão, chamada de Corpo: tema da Ética,

discute-se como o corpo tem sido o centro das discussões éticas, pois, além de sua fragmentação, comercialização e decomposição, desencadeadas pelos estudos científicos, é em nome do resgate de sua respeitabilidade que surge a necessidade da retomada do tema ético e bioético.

Na quarta parte do trabalho, nomeada de Os Possíveis Caminhos da Educação Física, discute-se como a Educação Física tem enfrentado a discussão Ética no seu fazer cotidiano. Para atender a tal objetivo, subdividi-se esta parte do trabalho em outros três momentos: no primeiro, denominado Educação Física: origem de sua relação com a Ética, procura-se debater quais os pressupostos que estruturam o fazer teórico e prático da Educação Física e que a fizeram afastar-se das questões éticas, entre eles, estão a aproximação ao pensamento científico e tecnológico. No segundo momento, chamado de A Educação Física diante da Bioética, apresenta-se um debate a respeito de como esta nova área de conhecimento se estruturou, tendo como objetivo analisar os desdobramentos morais decorrentes das atividades científicas que lidam diretamente com a vida e como esta discussão pode se refletir e interferir nas produções tanto teóricas como práticas da Educação Física. O terceiro momento desta parte do trabalho será denominado de Professor/Profissional da Educação Física: a mediação necessária, examina-se o papel destes atores sociais, principalmente naquelas ações vinculadas à manipulação do corpo e da vida humana, que, na maioria das vezes, são respaldadas pelo conhecimento científico e tecnológico, confrontando-as com os principais temas do debate ético e bioético.

A atividade esportiva ganha enfoque especial na quinta parte deste trabalho, designada A Ética e Bioética no Esporte: um caminho sem desvio. A Ética encontrou no esporte o espaço mais fértil de inserção, haja visto, principalmente, as produções teóricas. Neste sentido, o objetivo desta parte do trabalho é verificar como o debate ético entrou neste campo da atividade humana e quais conformações adquiriram. Para cumprir tal objetivo, subdividiu-se esta parte do trabalho em três momentos: no primeiro – Espírito Esportivo, Ética Desportiva, Ideal Olímpico, Olimpismo, Fair-

play: uma solução humana ou divina - busca-se verificar quais os fundamentos e pressupostos que justificam a utilização, pela Educação Física, de determinados argumentos que, normalmente, destoam do caráter científico que sempre se exigiu para a área; no segundo momento, chamado de Doping: consagração ou profanação, destaca-se o doping como o procedimento que se tornou referência emblemática para discutir importantes conflitos morais que estão presentes, hoje, no esporte e quais as soluções que foram construídas para resolvê-los; por fim, no terceiro momento, identificado como A Ética e a Bioética no Esporte: o desafio atual, discute-se quais aspectos precisariam ser considerados para debater a atividade esportiva a partir de princípios éticos e bioéticos, tendo como indicadores os seguintes procedimentos: 1) discutir se a Ética e a Bioética podem ser utilizadas para fundamentar e legitimar as práticas desportivas; 2) refletir sobre determinados conceitos que têm pautado a discussão ética e bioética no esporte, em especial, os da “Ética desportiva” e o da “transcendência”; e 3) debater a Ética e a Bioética no esporte tendo como pressuposto a vida humana, seus limites e sua expressão, ou seja, a corporeidade.

A sexta parte deste trabalho, nomeado de Os Possíveis Caminhos da Educação Física em Direção à Ética e à Bioética, identifica-se a necessidade da Educação Física ser pensada eticamente, principalmente para que tenha condições de atender as suas demandas não só sociais como de fundamentação teórica e prática. Para isso, destacam-se dois compromissos emergenciais: o primeiro deles se refere a uma revisão histórica e social da Educação Física no sentido de torná-la mais conseqüente e consciente de suas ações e responsabilidades; o segundo compromisso seria mais interno à área e tem como objetivo rediscutir as suas produções, visando atender as necessidades mais urgentes, principalmente, no campo teórico. No sentido de cumprir este segundo compromisso, foram apontados quatro núcleos de intervenção para a Educação Física: 1º) a retomada e rediscussão de determinados conceitos que têm pautado e sustentado as produções teóricas e práticas da área, em especial, a questão do corpo e da competição; 2º) a incorporação de novos conceitos que, em outras áreas já se configuraram como fundamentais para o debate ético e bioético, precisam agora

serem assumidos pela Educação Física, tais como, pessoa, dignidade humana, homem e liberdade; 3º) o compromisso desta área de conhecimento com a vida tanto individual como social, considerando que a vida humana é a referência central de toda atividade humana, principalmente, da Educação Física; e, 4º) a consideração do sujeito com suas diferentes localizações e identidades, como um conceito fundamental para o debate ético e bioético na Educação Física, levando-se em conta que o sujeito se concretiza através de uma corporeidade e esta corporeidade é a condição que dá humanidade ao homem.

Entretanto, para que tudo isso seja considerado, será preciso que os professores/profissionais compreendam a obrigatoriedade e a urgência de se debruçarem sobre a questão Ética e Bioética de suas produções. Esta necessidade, no entanto, pelo que se observa no fazer dos professores/profissionais da Educação Física, ainda não foi devidamente dimensionada. Por outro lado, cotidianamente, surgem fatos que produzem questionamentos a respeito da validade social e moral de pesquisas e procedimentos desenvolvidos dentro da área do conhecimento da Educação Física, que se justificavam, muitas vezes, por estarem sustentados em pressupostos considerados científicos e, por causa disso, reconhecidos como “legítimos”. Estes procedimentos vão desde algumas práticas escolares que, muitas vezes, não respeitam a corporeidade dos alunos, até a legitimação social que alguns esportes conseguiram, embora vá contra todos os princípios ditos racionais e morais, como é o caso do boxe e do “valeduto”³. Tais procedimentos incluem, também, as experiências corporais que até pouco tempo eram consideradas não aceitáveis, como o uso de esteróides anabolizantes, e que passaram a ser vistos como legítimas, sendo aceitas como a única forma de se melhorar os índices esportivos obtidos até aqui. Observe-se, por exemplo, a declaração do treinador americano de natação, Michael Lohberg, técnico do nadador brasileiro Alexandre Scherer, à Revista Veja, que disse: “sem drogas não há medalhas”, em

³ Segundo o dicionário Aurélio, é uma variedade de luta livre na qual se permitem golpes de natureza muito violenta.

referência aos Jogos Olímpicos de 2000⁴. Então, os fins justificariam os meios, e isto seria considerado inquestionável, como se não houvesse qualquer desdobramento psíquico, social e moral em assumir tal perspectiva de tratamento da corporeidade humana.

Ao mesmo tempo em que este debate não é enfrentado de forma consistente pelos professores/profissionais da Educação Física, a sociedade procura respostas e denuncia estes procedimentos, que, no seu entendimento, causam desconforto e atentam à compreensão e à concepção de corpo e de vida humana que sempre defenderam. Isso pode ser constatado, por exemplo, em reportagens como a denominada Futuro do esporte, da Folha de São Paulo⁵, que diz

o conhecimento científico do final do século 20 já permite que se preveja uma série de caminhos para melhorar o desempenho esportivo. A manipulação genética é certamente um deles. Genes certos introduzidos em células específicas aumentarão a eficiência delas, por exemplo, na produção de proteínas musculares e no aumento da frequência dos impulsos elétricos que comandam as fibras. (Folha de São Paulo, 2000, p. 6)

Diante do exposto, pode-se afirmar que as demandas sociais e científicas estão colocadas e os professores/profissionais da Educação Física precisam dar-lhes atenção, de forma consistente e responsável, juntamente com aqueles que defendem uma Educação Física comprometida com um corpo que não é simplesmente biológico, mas uma unidade em que é possível resgatar o sensível e o existencial da vida humana. Neste sentido, o compromisso da Educação Física é também assumir a “retomada da Ética” em suas produções, pois estas seriam, com certeza, um grande caminho para se chegar ao que Rubem Alves⁶ tanto clama, ou seja, “acreditar que a Educação Física está em paz com o corpo”, não desejando vê-la apenas como um meio para se chegar a um fim.

⁴ Revista Veja, de 20 de setembro de 2000, p. 40.

⁵ Suplemento Especial do jornal Folha de São, da série Olimpíada 2000, denominado “Como será o doping?”, de 25 de junho de 2000, p. 06.

⁶ Rubem Alves, O Corpo e as Palavras. In: Heloisa Brunhs. Conversando sobre o corpo, p. 42.

No que se refere a metodologia, esta busca abranger a especificidade do tema e, para que isto ocorra, não se pode adotar abordagem que seja pautada em métodos que tradicionalmente são utilizados pelas ciências empíricas. A particularidade do problema de pesquisa requer que sua forma de estudo seja feita de maneira específica e o fato de não adotar uma metodologia tradicional, não significa que a abordagem não possua rigor e responsabilidade científica. Para demonstrar isto, o tema da metodologia terá um maior detalhamento nesta introdução.

Para definir a metodologia que auxiliou a tratar do tema da Ética e da Bioética na Educação Física, de forma metódica e consistente, foi preciso demarcar a concepção de ciência e de produção científica que organiza as construções teóricas e práticas. Segundo Japiassú (1978), “convencionou-se chamar ‘ciências humanas’ todos os empreendimentos de elucidação das palavras, dos gestos e dos atos humanos. E é um fato recente que os fenômenos humanos tornaram-se o objeto exclusivo de ciências distintas das ciências naturais”. No entanto, é preciso considerar que, para o autor, as ciências humanas, ao romperem com a filosofia, assumiram o “espírito da positividade elaborado pelas ciências naturais, de que pretenderam tomar de empréstimo os modelos de inteligibilidade para dar conta de seu real humano”. A consequência imediata desta opção foi, nas palavras do autor, a “conversão em práticas-técnicas e/ou ideológicas de manipulação da realidade humana, individual e social”⁷, perdendo com isto, o seu “caráter de humanidade”.

Esta concepção se prende a visão de cientificidade apresentada por Minayo (1994), que entende a ciência como “a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade”. A atividade científica, na concepção da autora, deve ser “pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos”. Neste sentido, o fazer científico segue duas

⁷ Hilton Japiassú, Nascimento e morte das ciências humanas, p. 12-15.

direções: na primeira, “elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados”; na segunda, “inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas”. E ao assumir a última perspectiva, o pesquisador imbuí-se da “humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído”⁸. A atividade científica, neste sentido, é um ato permanente, que não busca o saber definitivo, pois o considera um processo que é consolidado social e historicamente.

A mesma perspectiva de produção científica se enquadra naquilo que Andorno (1997) classifica de ciência, contrapondo-se ao cientificismo. A diferenciação entre ciência e cientificismo, feita pelo autor, parte do princípio de que a ciência é uma atividade que se auto-interdita, ou seja, que se impõem limites a sua produção, impedindo que haja transgressões às leis, inclusive, morais, enquanto que o cientificismo

decreta que não há limites e pretende pronunciar-se sobre tudo; enquanto a ciência reconhece que o real sobre o qual ela opera não passa de um levantamento parcial sobre a realidade completa, o cientificismo pretende que a ciência conheça o todo do real e que tudo o que escapa às suas presas é nada (...) Finalmente, o critério que permite discriminar é muito simples: ou a ciência é precisamente ciência, e ela não é tudo, ou ela pretende tudo, tornando-se cientificismo e cessa de ser ciência. (Andorno, 1997, p. 32)

Portanto, a ciência tem compromisso com a história, a sociedade, a justiça e com o absoluto respeito pela humanidade que permeia e fundamenta a atividade científica que se configura como uma ação humana. Para que uma atividade seja considerada um empreendimento científico, no entendimento de Salomon (1977), precisaria atender as seguintes propriedades e características: a) ser um método de abordagem; b) ser processo cumulativo, não produto acabado do conhecimento; c) comportar conhecimento em processamento, em eterno movimento, mesmo quando não sistematizados; d) ser um corpo de verdades provisórias; e) possibilitar revisões constantes e novas descobertas; f) ser método de abordagem não só em função da

⁸ Maria Cecília de Souza Minayo (org.), Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p. 10 - 13.

explicação e da predição, mas também no sentido da classificação, da descrição e da interpretação do comportamento ou do fenômeno; g) abordar a realidade sem reduzi-la apenas à “uniformidade empírica”; h) ter o “rigor como característica fundamental nos processos de obtenção e análise de dados e ter exatidão”. O autor ainda afirma que a atividade científica deve “completar-se com atividades derivadas, isto é, a ciência não é atividade que se consuma em si mesma, mas tende a realizar-se na medida que se torna aplicável”⁹. Salomon (1977) resume assim seu entendimento sobre a atividade que denomina de científica, considerando-a como aquela ação que: “1º) produz ciência; 2º) ou dela deriva; 3º) ou acompanha seu modelo de tratamento”¹⁰. Assim, a atividade científica é permeada de intencionalidade e responsabilidade e deve ter uma finalidade bem definida, qual seja, a de intervir na realidade, modificando-a.

O caráter de cientificidade também está garantido, segundo Eco (1995), quando responde os seguintes requisitos: primeiro, o “estudo debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros”; o segundo diz que o estudo “deve dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse”; o terceiro requisito é o de que o estudo “deve ser útil aos demais”, sendo que a utilidade científica se “mede pelo grau de indispensabilidade que a contribuição estabelece”; e o quarto e último pressuposto fala que o estudo “deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública”¹¹. Esta análise nos remete a uma outra característica especial da atividade científica que é seu caráter público e coletivo, ou seja, a atividade científica não é um empreendimento individual ou que tem objetivos corporativos, mas tem responsabilidade ou intervenção mais ampla, atingindo, positiva ou negativamente, um determinado grupo social ou a humanidade como um todo.

⁹ Dêlcio Vieira Salomon, Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico, p. 134-135.

¹⁰ Ibid, p. 135.

¹¹ Humberto Eco. Como se faz um tese, p. 21-22, grifo do autor.

A partir destas perspectivas de se pensar ciência, Salomon (1977) sustenta que “o trabalho científico é identificado, freqüentemente, com a investigação científica ou com seu resultado”, mas ele alerta que existe uma tendência de considerar “pesquisa” e “trabalho científico” como apenas um exercício ou prática acadêmica, cuja natureza é didática e a finalidade se reduz a “treinar e iniciar o aluno em atividades científicas, com o objetivo de criar e desenvolver nele a mentalidade científica”. Outro equívoco que Salomon (1977) aponta como muito comum nas práticas investigativas, refere-se àquelas concepções que apenas reconhecem como “métodos científicos válidos, a observação e a experimentação”, desconsiderando desta forma, “a dimensão do conhecimento científico e a capacidade de realização científica do homem”. Neste sentido, o autor considera trabalho científico como aquele “trabalho empreendido metodologicamente”, para responder a um determinado problema e para o qual se procura a solução adequada.

Neste momento, um importante e polêmico ingrediente entra em debate que é a questão do papel da metodologia da pesquisa como elemento básico para garantir a cientificidade. Importante porque autores como Minayo, Salomon e outros consideram que a característica básica do trabalho científico é sua abordagem metodológica. Para Minayo (1994), por exemplo, “o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma”¹². Já para Salomon (1977), o “trabalho científico passa a designar a investigação e o tratamento por escrito de questões abordadas metodologicamente”¹³. É polêmico, pois dada a importância que assumiu no fazer científico, a metodologia desencadeou e demandou uma série de estudos e análises que, se em muitos momentos consolidaram esta relevância, em alguns, colocaram-na sob suspeição.

¹² Maria Cecília de Souza Minayo (org.), Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p. 10.

¹³ Délcio Vieira Salomon, Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico, p. 136.

Quando se pretende analisar o papel da metodologia no processo de produção do conhecimento e de novos saberes, e quando se fala em autores que colocam o papel da metodologia em suspeição, tem-se a necessidade de considerar o trabalho de Paul Feyerabend, que através de sua obra *Contra o Método*, estabelece uma perspectiva nova à análise dos procedimentos considerados “científicos”. A concepção de Feyerabend (1989) contraria e revoluciona os conceitos daqueles defensores dos poderes ilimitados da ciência, quando diz que a história da ciência moderna é permeada de desrespeitos metodológicos, de usos políticos e ideológicos do conhecimento científico, de “maus usos da linguagem”, de usos indevidos e “desarrazoados” de experiências e relatos de observação e que, além disso, uma ciência só alcançará resultados se admitir, ocasionalmente, procedimentos anárquicos. No entanto, o autor estabelece a necessidade da existência de limites e de respeito a certos parâmetros e defende que para atender ao empreendimento investigativo, é preciso entender que nada é definitivo e, a partir desta compreensão, utilizar uma “metodologia pluralista”, pois “não há uma única teoria digna de interesse que esteja em harmonia com todos os fatos conhecidos que se situam em seu domínio”. Este procedimento se justifica principalmente, porque

temos de inventar um sistema conceptual novo que ponha em causa os resultados de observação mais cuidadosamente obtidos ou com eles entre em conflito, que frustrate os mais plausíveis teóricos e que introduza percepções que não integrem o existente mundo perceptível. Esse passo é também de carácter contra-indutivo. A contra-indução, portanto, é sempre razoável e abre sempre a possibilidade de êxito. (Feyerabend, 1989, p. 43)

Nesta afirmação Feyerabend (1989) invoca a necessidade de o pesquisador agir diferentemente do que tem sido defendido pela educação científica moderna ou pelo cientificismo, quando além de estabelecer as regras de como proceder na prática investigativa, institui como devem ser feitas a análise e a construção teórica que vai sustentar esta mesma prática.

É preciso salientar, no entanto, que Feyerabend (1989) não pretende substituir um conjunto de regras por outro, mas mostrar como “todas as metodologias, inclusive as mais óbvias, têm limitações”, são, muitas vezes, irracionais e que, além disso,

determinadas demonstrações e argumentações consideradas “racionais”, são “ilusórias e tão ideologizadas quanto a política e a religião”. O autor denuncia também a prática da ciência de estabelecer um padrão único de análise da realidade, seja ela social ou da natureza. Como foi dito anteriormente, além do cientificismo ser limitante e reducionista, busca sempre a “uniformização das teorias”. Este procedimento, no entender do autor, empobrece o pensamento científico moderno, pois a proliferação de teorias é benéfica para a ciência, ao passo que a “uniformidade lhe debilita o poder crítico”. Resume, dizendo:

unanimidade de opinião pode ser adequada para uma igreja, para as vítimas temerosas ou ambiciosas de algum mito (antigo ou moderno) ou para os fracos e conformados seguidores de algum tirano. A variedade de opiniões é necessária para o conhecimento objetivo. E um método que estimule a variedade é o único método compatível com a concepção humanitarista. (Feyerabend, 1989, p. 57)

Mesmo com este alerta, o que se percebe é uma supervalorização da metodologia nas atividades científicas, constituindo o que Kaplan (1975) chamou de “mito da metodologia”, pois no seu entendimento, o seu superdimensionamento “está muito longe de constituir-se em condição suficiente para a realização científica” e tem se configurado através de iniciativas que, em determinados momentos, buscam estabelecer um método comum a todas às ciências. Mas este mito não se reduz a isto, na concepção de Kaplan (1975), nasceu da noção de que todo os problemas científicos seriam resolvidos quando a metodologia correta fosse desenvolvida e, a partir daí “o progresso seria rápido e seguro”. Esta crítica não tem o objetivo de “solapar a força e a função normativa da metodologia”, mas alertar para o fato que quando a metodologia toma “a prática científica como ponto de partida” desencadeia uma visão reducionista para a ciência. É o que o autor chama de “conformismo recoberto por uma linguagem de alta sonoridade”¹⁴ e contra este conformismo a metodologia não pode ser

¹⁴ Abraham Kaplan, A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento, p 27.

confundida com a própria prática científica, devendo assumir o papel de instrumento facilitador e organizador da ação investigativa¹⁵.

Como um instrumento facilitador e organizador da investigação, é preciso entender a metodologia não como um conjunto de regras pré-estabelecidas *a priori*, independente do objeto de estudo, mas como um processo de construção e aquisição de métodos de trabalho. A metodologia pressupõe a elaboração, por parte do pesquisador, de uma organização de trabalho que, segundo Folscheid e Wunenburger (1997)¹⁶, seja “capaz de acompanhar as exigências práticas de elucidação e de justificação propriamente filosóficas”. Ela precisa fazer parte do próprio saber e não ser um elemento estranho ao conhecimento produzido, servindo a qualquer objeto de pesquisa. A metodologia, para estes autores, precisa obedecer à “necessidade interna” de cada saber, utilizando “métodos que não se confundam com simples técnicas pragmáticas, aplicáveis a todos os problemas mas que permitam pensar melhor, raciocinar melhor, refletir melhor”. O pesquisador precisa de certa forma, construir para cada tema de estudo uma metodologia de trabalho, pois não é possível que diferentes problemas de investigação possuam a mesma dinâmica interna, a mesma história e o mesmo contexto social e técnico.

Esta necessidade de a cada objeto de estudo existir a necessidade de uma metodologia, justifica-se, segundo Folscheid e Wunenburger (1997), pela constatação de que “não há método mecânico possível, no sentido de um conjunto de regras que funcionem independentemente e aquém do conteúdo filosófico preciso do assunto e do problema”. Neste sentido, as regras não possuem um valor em si, mas é preciso considerar “a que, de que modo e com que finalidade elas são aplicadas”. Esta concepção de metodologia é sustentada pela compreensão de que um estudo precisa estabelecer uma “profunda unidade entre forma e conteúdo, entre regra (injunção) e

¹⁵ Como a centralidade desta pesquisa não é a discussão sobre a metodologia e o papel que o método assumiu no processo investigativo, mas caso haja interesse de aprofundamento do tema, indica-se a obra de Mário Osório Marques, *Escrever é Preciso*.

¹⁶ Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, *Metodologia filosófica*, p. XIII-X.

pensamento”. Para isso, os autores dizem que “não há método infalível e universalmente válido (que valha para todos os assuntos)”¹⁷. Folscheid e Wunenburger (1997) lembram que o método é “inerente à própria filosofia. Elaborar uma metodologia, com efeito, já é fazer filosofia, já que isso envolve necessariamente uma concepção filosófica”¹⁸. Assim, os autores definem metodologia como um “conjunto das exigências teóricas e especulativas do ato de filosofar, cujo objetivo é dar às idéias e à reflexão o mais obstinado rigor e a maior perfeição possível”, em que o fazer prático da metodologia ultrapassa a visão instrumental e utilitarista do método, para transformá-lo em um exercício de reflexão que se transforma em ação filosófica.

Antes de nos concentrarmos na análise sobre os procedimentos a respeito da pesquisa bibliográfica de cunho filosófico, que é a metodologia utilizada neste trabalho, será necessário analisar, também, o conceito de teoria. A necessidade deste estudo se justifica, pois a teoria é o pressuposto e o fim da própria ciência, ou seja, a teoria é o conhecimento anterior que “lança luz sobre a questão de nossa pesquisa”¹⁹ e é o fim de toda a atividade científica. Sua origem etimológica se concentra no grego, do verbo *theoréo*: observar, examinar, contemplar e, segundo Chauí (2002), significa a ação de ver, observar, examinar para conhecer; contemplação do espírito, meditação, estudo; especulação intelectual por oposição à prática²⁰. Assim, a teoria é o pressuposto básico da prática científica e é “construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Deste modo, a teoria, enquanto elemento definidor e dependente da prática científica, tem também uma dupla responsabilidade, ou seja, dar os pressupostos básicos para orientar a intervenção prática da ação investigativa e ser a meta a ser alcançada ao final desta

¹⁷ Ibid, p. 166-169.

¹⁸ Ibid, p. VIII.

¹⁹ Maria Cecília de Souza Minayo (org.), Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p. 18.

²⁰ Marilena Chauí, Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, p. 512. Inicialmente, este verbo se referia aos espectadores que contemplam os jogos olímpicos e os comandantes que passavam em revista as tropas. A seguir, passa a significar os que contemplam com os olhos da inteligência ou do espírito, portanto, que examinam idéias, conceitos, essências, com o significado de raciocinar, pensar, demonstrar, julgar, meditar e refletir.

mesma prática, dando origem a um novo conhecimento que vai impulsionar as novas ações investigativas.

A prática científica, construída a partir e na busca de uma teoria, tem se efetivado, no plano acadêmico, através de trabalhos científicos denominados de monografia. Para Salomon (1977), a monografia possui dois sentidos: um lato e outro estrito. A monografia, no sentido lato, refere-se a “todo trabalho científico de ‘primeira mão’” e o sentido estrito identifica-se com a tese, que na sua concepção é o “tratamento escrito de um tema específico que resulte de investigação científica com o escopo de apresentar uma contribuição relevante ou original e pessoal à ciência”. Ainda segundo o autor, a tese tem o objetivo de tratar temas especiais que representa um “estudo exaustivo das questões respectivas” e tem como característica o grande “aprofundamento da parte teórica”²¹, com o claro objetivo de produzir novos saberes ou novos olhares sobre um tema de estudo, mesmo que este tema de estudo já tenha tido outras abordagens ou análises.

Salomon (1977) identifica a origem da tese doutoral na Idade Média, surgida desde as primeiras universidades, cuja prática refletia “a institucionalização do método filosófico da época: a ‘*disputatio*’”. Neste exercício acadêmico, o universitário tinha que “defender uma tese contra as opiniões contrárias ou objeções de seus examinadores (antítese)”²². No processo de desenvolvimento do saber humano, a tese assumiu a tarefa de examinar um determinado aspecto da ciência, sobre um tema específico, tendo como objetivo básico a argumentação e colaborar para a solução de um determinado problema. Para Umberto Eco (1995), na sua obra *Como se faz uma tese*, elaborar uma tese significa:

- 1) identificar um tema preciso; 2) recolher documentação sobre ele; 3) por em ordem estes documentos; 4) reexaminar em primeira mão o tema à luz da documentação recolhida; 5) dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes; 6) empenhar-se para que o leitor compreenda o

²¹ Dêlcio Vieira Salomon, Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico, p. 219-220.

²² Ibid, p. 233.

que se quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria. (Eco, 1995, p.05)

Assim, a elaboração de uma tese, embora não tenha que obedecer a metodologias e procedimentos mecânicos e estabelecidos *a priori*, possui uma organização geral que lhe dá uma certa especificidade e que se pauta, principalmente, pela definição clara do tema de análise, pelo planejamento do trabalho de análise dos instrumentos e da forma de intervenção investigativa e, por último, pela preocupação em dar organicidade aos novos saberes e conhecimentos desenvolvidos no ato de pesquisar.

A tese é um trabalho científico original que visa a demonstração de proposições e que, segundo Salvador (1970), estabelece uma “nova consideração de um tema velho ou apresentação de um tema estudado pela primeira vez”²³. No entanto, a principal característica a respeito do papel de uma tese, e desta em especial, é considerá-la como um exercício filosófico. Neste sentido, Folscheid e Wunenburger, (1997) defendem que são válidas e possíveis, diferentes análises sobre um mesmo tema, mas estas precisam respeitar as seguintes exigências: abordar o tema, expor a problemática e discernir o objeto de discussão. Para estes autores, a principal característica filosófica de uma tese é que esta deve ser “conceitualmente completa ou acabada, mesmo se esse acabamento deixa a questão em suspenso, ainda aberta, sugerindo desdobramentos”²⁴. A tese embora trate de um tema fechado, tendo a obrigação de esgotar e aprofundar a análise do problema investigado, deve também abrir possibilidade de novos desdobramentos, de novas análises e de novas buscas de conhecimento.

Folscheid e Wunenburger (1997) sustentam que uma tese é, por princípio, filosófica, pois é um exercício de pensamento, que deve, partindo de um tema tomado da cultura filosófica e científica, desenvolver raciocínios referenciados em autores, para, ao final, tomar posição sobre o tema analisado. Estes autores partem do pressuposto que a tese deve “conjuguar necessariamente o filosófico e o pedagógico, o

²³ Angelo Domingos Salvador, Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, p. 169.

²⁴ Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, Metodologia filosófica, p. 159-160.

pensamento e a escrita”. Enquanto exercício filosófico, defendem que a tese é infinita, mas que isso não quer dizer que é “interminável”, pois a verdade de uma tese não é a verdade definitiva de um problema filosófico.

A principal característica de uma tese filosófica, já repetidas vezes salientada, é a originalidade, que, para Asti Vera (1978), significa, pela origem etimológica da palavra, “volta às fontes”. O autor salienta que originalidade não pode ser identificada ou confundida com “novidade ou singularidade”, mas “retorno à origem, à essência, à verdade, ainda que esta verdade se tenha perdido, obscurecido ou olvidado”²⁵. Sobre a questão da originalidade, Salomon (1977) sustenta que exigir “originalidade” como “total novidade”, é uma “colocação ingênua, para não dizer inatingível”, pelas seguintes razões: 1º) porque a ciência é um processo cumulativo e a revisão deve ser uma constante; 2º) porque o que está em jogo, deve ser a questão da atualização; 3º) porque “original” é aquele “trabalho que apresenta modo novo de abordar um assunto já tratado ou que consegue estabelecer relações novas”²⁶. Por isso, a exigência de originalidade de uma tese filosófica deve ter como base a busca de novos olhares, mesmo que o tema já tenha sido estudado, pois a realidade e a história são produções contínuas, cumulativas e criativas, sendo que a produção científica e filosófica não podem pretender ficar alheias a este processo histórico.

No que se refere aos tipos de teses, existem diferentes classificações. Entre estas encontra-se a realizada por Salvador (1970), que visualiza dois tipos de teses: as de argumentação e as de observação e experimentação. Segundo o autor, o primeiro tipo é mais comum nas ciências filosóficas, teológicas e históricas, e, normalmente, partem de reflexões ou documentos. O segundo tipo é mais comum nas ciências naturais, tendo como referencial a análise de dados colhidos na observação e na experimentação. Salvador (1970) resume assim a estrutura de uma tese de

²⁵ Armando Asti Vera, Metodologia da Pesquisa Científica, p. 108.

²⁶ Délcio Vieira Salomon, Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico, p. 220.

argumentação: a) apresentação de proposições; b) análise das proposições; c) formulação de argumentos, com objetivo de “apresentar as provas ou razões que confirmam a posição que assumimos ou contestam a opinião que refutamos”; d) conclusão, que “deve brotar naturalmente das provas arroladas, em que expressa em termos claros a essência da posição que adotamos ou refutamos”²⁷. Especificamente, no que concerne às teses de argumentação, o autor afirma que elas “são proposições argumentáveis”, que têm como objeto uma questão discutível, cujo objetivo “é o de convencer, afirmando ou contestando” uma tese. Sua especificidade está na não utilização de elementos demonstráveis fisicamente, mas na dependência da capacidade argumentativa do pesquisador, resultando daí, o seu maior desafio e maior dificuldade.

Outra denominação dada à tese argumentativa, é a apresentada por Eco (1995), que a denomina de tese teórica, tendo como principal característica a intenção de “atacar um problema abstrato, que pode já ter sido ou não objeto de outras reflexões”. A tese teórica, para o autor serve “sobretudo para ensinar a coordenar idéias, independentemente do tema tratado” e sua utilidade está exatamente no exercício de reunir e relacionar “de modo orgânico as opiniões já expressas por outros sobre o mesmo tema”. No que se refere especificamente à tese teórica, o autor argumenta que a finalidade de uma tese é que ela estude “um objeto por meio de determinados *instrumentos*”, mas no caso deste tipo de tese, “o objeto é um livro e os instrumentos, outros livros”, cujas fontes “são sempre acessíveis sob forma de material escrito, isto é, de outros textos”²⁸. Assim, a tese teórica, de cunho filosófico, tem como objeto, fonte e instrumentos de análise, os textos argumentativos a respeito de determinado assunto, encerrando na bibliografia e nas produções textuais, o seu material de estudo.

As teses teóricas buscam realizar uma investigação sistematizada e rigorosa do pensamento filosófico acumulado nas produções científicas e esta investigação, segundo Salomon, (1977), dá-se através de “pesquisa bibliográfica, documentação,

²⁷ Angelo Domingos Salvador, Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, p. 169-182.

²⁸ Umberto Eco, Como se faz uma tese, p. 10-35.

heurística, análise e crítica de obras representativas ou de valor”²⁹, sendo que a “reelaboração” do grande acervo das produções científicas, realizadas através das pesquisas bibliográficas, “passam a ser, de um lado o elo que liga o passado e o presente científicos e, de outro, a garantia do ‘processo cumulativo’ que são as ciências”. O grande e fundamental mérito da pesquisa bibliográfica é exatamente estabelecer novos olhares à produção científica já estabelecida e consolidada.

A pesquisa bibliográfica, enquanto método sistematizado de produção do conhecimento, está fundamentada, no entendimento de Salomon (1977), nos saberes da biblioteconomia, nos acervos de documentação e bibliografia, tomando o nome de heurística (do grego *heriskein*: achar, encontrar). Além de base para qualquer tipo de investigação, a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Permite, além de tudo, um processo contínuo e permanente de renovação e superação daquilo que já foi produzido. Por esta sua característica, a pesquisa bibliográfica é criativa e inovadora, pois incorpora novas concepções a antigas formas de fazer e de entender a realidade.

Além das propriedades relativas à criatividade e inovação, outras características devem fazer parte da pesquisa bibliográfica, para que ela se torne científica e metodologicamente legítima. Para Deslandes (1994),³⁰ a pesquisa bibliográfica deve ser disciplinada, crítica e ampla. Disciplinada porque deve ter como característica a observação de uma prática sistemática, sendo que a autora indica o fichamento como um procedimento básico de uma pesquisa bibliográfica; crítica, porque deve “estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação por nós escolhido”; e ampla, para conseguir conhecer o objeto e o problema a ser pesquisado.

²⁹ Dêlcio Vieira Salomon, Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico, p. 146.

³⁰ Suely Ferreira Deslandes, A construção de um projeto de pesquisa. In: Maria Cecília de Souza Minayo (org.), Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p. 32-33.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica é também pedagógica, pois permite o exercício da construção de novos conhecimentos e de revisão permanente da capacidade de expressão. No entanto, para atender a mais esta propriedade da pesquisa bibliográfica, Folscheid e Wunenburger (1997) dizem que é necessário, primário, e essencial, “o desenvolvimento de um pensamento pela confrontação com outros pensamentos, já constituídos e acabados”, nas quais as produções textuais e documentais devem ser consideradas como a “estrada mestra da iniciação filosófica”. Assim, a pesquisa bibliográfica configura-se como um exercício pedagógico, pois se utiliza de princípios e métodos que tendem a um objetivo prático que é a iniciação filosófica e científica.

A partir das palavras de Folscheid e Wunenburger (1997), estas remetem a outro aspecto fundamental e importante da pesquisa bibliográfica, qual seja, a de estabelecer além de uma iniciação científica, uma prática filosófica que se impõe através de uma “freqüentação de textos”, exigindo uma aprendizagem da leitura, do ato de explicar e de comentar. Esta prática filosófica se concretiza por aquilo que os autores chamam de “atitude realmente filosófica: a que consiste em retornar por nossa própria conta os pensamentos já pensados por outros”³¹. A atitude de pensar é um ato filosófico por princípio e a revisão de outros autores não descaracteriza este ato de pensar. Isto fica muito claro quando Folscheid e Wunenburger (1997) dizem que “pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar”. O exercício filosófico permitido pela pesquisa bibliográfica fica muito claro quando a leitura de um ou vários autores desencadeia um diálogo entre eles e suas concepções, estabelecendo um novo pensar a respeito de um determinado tema ou problema.

A ação característica da pesquisa bibliográfica, que resulta na prática filosófica e científica, é a leitura das produções textuais e documentais. Neste sentido, o ato de ler é um aspecto fundamental e dele depende a qualidade do trabalho desenvolvido pelo pesquisador quando desenvolve qualquer tipo de investigação, em especial, a

³¹ Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, Metodologia filosófica, p. 9.

bibliográfica. Ler é estabelecer uma relação direta e muito próxima com os pensamentos filosóficos e científicos já produzidos, “para penetrá-los e apropriar-se deles”. A leitura é, segundo Folscheid e Wunenburger (1997), indissociável do próprio pensamento. Para que a leitura atenda aos objetivos da pesquisa bibliográfica, deve ser aprofundada e intensa, “esquadrinhando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discussão, dos pressupostos, a argumentação e as implicações”³². Além disso, os autores indicam que a leitura aprofundada e intensa será possível se o pesquisador dominar a organização e a orientação de um livro e se, ao final, conseguir compreender as características argumentativas do autor.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado na pesquisa bibliográfica, é o papel do pesquisador, pois por ser o sujeito da ação investigativa, não tem como se distanciar dos atores envolvidos, já que, no entendimento de Cruz (1994),³³ a pesquisa bibliográfica “coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”. Por isso, a proposta metodológica da pesquisa bibliográfica se constitui como uma abordagem que se pauta pela não-neutralidade do pesquisador em relação ao problema de estudo e que tem como finalidade levantar novas propostas de análise sobre o tema, além de propor práticas alternativas.

Além de exigir uma atitude de intervenção efetiva do pesquisador em relação ao tema de estudo e de investigação, a pesquisa bibliográfica deve atender a própria necessidade e enfoque do problema. Assim, um tema de estudo que não possui perenidade e imutabilidade tanto no espaço quanto no tempo, como é o caso desta pesquisa, não permite congelá-lo em determinado momento histórico, desconsiderando os diferentes grupos e sujeitos que estão envolvidos no processo de construção do próprio fenômeno. O grande mérito da metodologia de pesquisa bibliográfica é que o

³² Ibid, p. 21.

³³ Otávio Cruz Neto, O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Maria Cecília de Souza Minayo (org.), Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p. 53.

método e o tema podem ser construídos juntos, seguindo as necessidades estabelecidas pela relação entre o pesquisador e o tema. Conseqüentemente, o pesquisador deve servir como um veículo ativo que estabelece o vínculo entre o conhecimento acumulado na área e as novas relações que podem ser estabelecidas pela análise do fenômeno.

Tendo como referência estas concepções de prática científica, pesquisa, teoria, leitura, papel do pesquisador e considerando que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de cunho filosófico e de caráter argumentativo, é preciso considerar que, para atender a exigência metodológica e o rigor que caracterizam as produções científicas, é necessário antes de mais nada estabelecer um planejamento da ação investigativa. Segundo Salvador (1970), há dois tipos de planos: plano de assunto e plano de atividades³⁴. O plano de assunto busca fundamentalmente a organização e o levantamento de problemas que “é aperfeiçoado durante a coleta da documentação, e é estruturado definitivamente após a análise explicativa dos dados coletados”. Já o plano de atividades, também chamado projeto de trabalho, tem uma característica bem específica e que dá qualidade ao trabalho de pesquisa bibliográfica. Primeiramente, ele deve ser feito antes do plano de assunto ser definido e precisa, necessariamente, ser revisto após sua definição para que seja possível estabelecer a organização do trabalho de pesquisa e atingir o seu objetivo, qual seja, a busca de soluções ao problema investigado.

Um esquema provisório precede a leitura da bibliografia e da documentação sobre o tema de estudo, para, além de evitar perda de tempo, ajudar na constituição de um esquema definitivo de investigação. Segundo Folscheid e Wunenburger (1997), o plano de estudo é “simplesmente a forma que adquire um pensamento preciso ao perseguir um objetivo preciso”³⁵. Neste sentido, deve-se salientar que não existe plano de estudo padrão, que serviria para todo tipo de pesquisa bibliográfica. O estabelecimento de um plano de trabalho já é a própria pesquisa e deverá atender a

³⁴ Angelo Domingos Salvador, Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, p. 34.

³⁵ Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, Metodologia filosófica, p. 38.

originalidade do próprio tema de estudo, pois se o objetivo da pesquisa bibliográfica é dar um novo olhar sobre um determinado tema, a ação investigativa e o seu planejamento deverão considerar necessariamente, esta nova estratégia de análise.

Realizado o planejamento inicial de trabalho, passa-se para a segunda etapa do trabalho: a de coleta da documentação e bibliografia necessária. A pesquisa bibliográfica se completa e tem razão de ser com a documentação, lembrando o que foi dito anteriormente: a documentação e a bibliografia são o objeto, os instrumentos e a fonte da pesquisa bibliográfica. Só que a definição da documentação e da bibliografia também exige a elaboração de um planejamento e é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, pois como diz Salomon (1977), a definição da documentação “constitui realmente um trabalho de inteligência, que supõe finura e crítica”. Da sua definição depende os resultados e o próprio desenvolvimento de investigação das soluções.

Antes de dar prosseguimento à apresentação das etapas de realização de uma pesquisa bibliográfica, é preciso destacar um alerta feito por Asti Vera (1978), quando este lembra que “não se deve ceder à tentação de compor bibliografias *completas* do ponto de vista quantitativo. Tampouco se deve entender a *atualização* bibliográfica nesse mesmo sentido; um registro de *todas* as publicações sobre um tema aparecidas nos últimos anos é realmente possível”³⁶, mas não é necessariamente obrigatória, isto é, não deve haver a preocupação de analisar *todas* as obras sobre o assunto, mas é preciso organizar, primeiramente um levantamento da documentação a disposição e, depois, é necessário sistematizar a coleta destas obras. No entendimento de Salvador (1970), esta coleta sistematizada da documentação da pesquisa bibliográfica se realiza em duas fases: o levantamento da bibliografia; depois o levantamento das soluções, dados, fatos e informações contidos na bibliografia. Para concretizar a sua proposta de organização do trabalho, o autor faz uma distinção entre documentação e bibliografia. Chama de documentação toda a “base de conhecimento fixada materialmente e

³⁶ Armando Asti Vera, Metodologia da Pesquisa Científica, p. 87.

suscetível de ser utilizada para consulta, estudo ou prova”, enquanto que bibliografia é a “relação dos documentos, o conjunto de impressos bibliográficos reunidos com a finalidade de servirem de fonte de informação”³⁷. Bibliografia são as obras referentes a determinado assunto, escritas por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas ou parte das fontes.

Quanto à origem da documentação utilizada na pesquisa bibliográfica, ela pode ser primária ou secundária. Os documentos primários são as fontes originais, ou seja, é todo e qualquer material de primeira mão que interessa ou atende diretamente o trabalho de pesquisa. Também são chamados simplesmente de fonte. Os documentos secundários são produções que trazem informações coletadas a partir de estudo ou análise de fontes originais. As traduções são consideradas como fontes secundárias e para muitos autores como Eco (1995), elas não são consideradas nem como fonte, no seu entendimento, “é uma prótese”, mas dependendo do objetivo da tese, pode ser utilizada. Na sua compreensão, “o conceito de ‘primeira’ e ‘segunda’ mão depende do ângulo da tese”.

Embora o autor tente romper com a rigidez que a exigência científica impõe à utilização de obras originais, ela não é compartilhada por todos. Esta exigência, ainda bem, não foi respeitada por alguns pensadores. O exemplo histórico se refere à produção de Tomás de Aquino, que sem comprometer o reconhecimento que durante muito tempo sua obra obteve, não conhecia a língua grega e, mesmo assim, baseou seu pensamento nos estudos aristotélicos, utilizando as traduções elaboradas por Guilherme de Möerbecker.

Mas dando prosseguimento à discussão sobre os procedimentos a serem adotados na pesquisa bibliográfica, é importante destacar que o objetivo da consulta à documentação e à bibliografia é estabelecer o contato do pesquisador com aquilo que se produziu sobre o tema estudado, no entanto, esta tarefa nem sempre é tão simples

³⁷ Angelo Domingos Salvador, Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, p. 46.

assim. A principal dificuldade, normalmente, é ter acesso às fontes e, principalmente, definir aquelas produções que são importantes para a pesquisa realizada e quais as que devem ser secundarizadas ou mesmo desconsideradas para a análise do tema. Neste sentido, Salomon (1977) salienta que uma obra, para determinada pesquisa, pode ser considerada secundária, para outra, será fonte indispensável³⁸, ou seja, quem define se uma obra é importante ou não, é o tema a ser investigado. O autor aconselha que após definir quais obras são significantes para o estudo, deve-se, em primeiro lugar, escolher as menos importantes, para que estas sirvam de introdução à interpretação do tema. Dentro das obras consideradas mais significativas, normalmente, deve-se procurar ler primeiro as mais recentes e “mais solidamente científicas”. Sendo assim, o trabalho de coleta e de consulta das fontes e da bibliografia exige uma certa organicidade e rigor, necessitando estabelecer uma postura de coerência e análise crítica.

Para Marconi e Lakatos (1996), as fontes são mais utilizadas nos trabalhos científicos e filosóficos, referindo-se também aquele material produzido pela imprensa escrita, aos meios audiovisuais; ao material cartográfico e às publicações. Dentre estas últimas se enquadram os livros e as publicações periódicas. Salvador (1970) chama de livro aquela obra propriamente científica ou técnica, cuja “intenção do autor é comunicar aos especialistas, na forma metodológica apropriada, a matéria, o objeto e o resultado de pesquisas de natureza científica ou técnica”. No que se refere às publicações periódicas, o autor denomina aquelas produções “editadas em fascículos, a intervalos regulares ou irregulares, por tempo ilimitado, com a colaboração de diversos escritores”³⁹, que tratam de diferentes assuntos, dentro de um programa ou campo de conhecimento mais ou menos definido. As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas.

³⁸ Délcio Vieira Salomon, Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico, p. 257.

³⁹ Angelo Domingos Salvador, Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, p. 49-55.

No que se refere especificamente à pesquisa de publicações, Marconi e Lakatos (1996)⁴⁰ indicam quatro fases distintas: a primeira é a identificação das fontes e bibliografia, na qual se faz a identificação se a abordagem do assunto tem pertinência em relação ao tema estudado; a segunda fase é a de localização das fichas bibliográficas; a terceira fase é a de compilação, cujo objetivo é reunir as referências, informações impressas e/ou inéditas sobre o tema da pesquisa; e a última fase é a de fichamento, quando o pesquisador deve transcrever os dados obtidos na leitura, nas fichas bibliográficas com o máximo de exatidão e cuidado.

O fichamento é um momento fundamental para execução da pesquisa bibliográfica, pois é a concretização do próprio ato de pesquisar. O pressuposto básico para a realização de um bom fichamento é a busca ou consulta das obras a serem estudadas e, segundo Asti Vera (1978), esta busca deve ser metódica e representa “o momento heurístico, a reunião sistemática e ordenada de textos, obras e dados”⁴¹. Realizada a busca metódica, a pesquisa parte para a coleta dos dados bibliográficos através do fichamento, cuja execução facilita a sistematização bibliográfica, a ordenação das idéias e o trabalho de síntese. Ainda segundo Asti Vera (1978), as “inegáveis vantagens das fichas é a economia de trabalho intelectual e material”. Além disso, o fichamento permite mapear de forma organizada e sistematizada, o material e os elementos com os quais se trabalhou.

A importância do trabalho de fichamento também é enfatizado por Folscheid e Wunenburger (1997), quando afirmam que as fichas são absolutamente indispensáveis, pois é “a partir delas que se pode ter uma idéia precisa, global e detalhada, dos textos filosóficos”⁴². Salientam ainda, que pela importância do trabalho de fichamento, não deve ser feito de forma atabalhoada nem em “situação de urgência”, ele deve estender-se ao longo de todo trabalho, acompanhando sistematicamente cada leitura. Como o

⁴⁰ Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos Técnicas de Pesquisa, p. 68-69.

⁴¹ Armando Asti Vera, Metodologia da Pesquisa Científica, p. 118.

⁴² Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, Metodologia filosófica, p. 24.

trabalho de fichamento é um ato pessoal, “é impossível fixar normas imperativas” que estabeleçam a forma e o conteúdo das fichas. Cada pesquisador deve construir a melhor forma de coleta de seus dados bibliográficos a partir da sua forma de realizar e das exigências expressas pelo objeto de estudo. Assim, a forma de organização das fichas varia de pesquisador para pesquisador e de tema de estudo para outro.

Mesmo não existindo uma norma fixa de elaboração de uma ficha, deve-se respeitar alguns aspectos que têm o objetivo de auxiliar o trabalho do pesquisador, não enrijecendo seus procedimentos científicos. Um deles é procurar obter o máximo de clareza do tema analisado, o que vai possibilitar a revisão mais rápida e mais eficaz possível. Folscheid e Wunenburger (1997) aconselham criar o hábito de “anotar com precisão todas as referências” e “assinalar e classificar os conceitos encontrados, fornecendo seu contexto e sua função”⁴³. Estas indicações são bastante importantes porque a definição de conceitos, termos e palavras é permeada de concepções filosóficas, políticas e culturais, que precisam ser consideradas na elaboração do trabalho de pesquisa. Para Folscheid e Wunenburger (1997), um termo filosófico é “o resultado de um processo racional com seus pressupostos, suas implicações. Jamais se parte de um sentido, chega-se a ele. O sentido é um resultado”. Assim, os sentidos expressos e não expressos, o contexto do texto, o conhecimento do autor são aspectos que devem ser conhecidos pelo pesquisador e que vão ajudá-lo na fundamentação teórica de seu trabalho.

No que se refere ao conteúdo das fichas bibliográficas, Asti Vera (1978) faz a seguinte classificação:

- a) transcrições textuais serão feitas quando os respectivos extratos tiverem que ser incluídos no trabalho por sua condição de fontes ou por constituírem um elemento de prova; (...)
- b) resumos: sua função é instrumental, (...)
- b) síntese: não deve ser confundido com o resumo, é o trabalho mais importante, mas também mais difícil: é o fim ideal da documentação. Consiste em expor idéias centrais de um texto, sua

⁴³ Ibid, p. 25-27.

significação e sua unidade de sentido. O trabalho de síntese intervém na parte básica do trabalho de pesquisa, sobretudo no desenvolvimento, na fundamentação e na conclusão.

c) referências – breves e concisas – devem consignar-se quando se trata de obras conhecidas e de fácil acesso. (Asti Vera, 1978, p. 123)

Assim, uma ficha bibliográfica deve conter os elementos que se mostrarem necessários à realização do trabalho científico, de modo que permita não só estabelecer a organicidade teórica, mas indicar os caminhos possíveis para o estabelecimento de soluções ao problema pesquisado. O fichamento deve ser o sustentáculo para a realização da síntese do trabalho de pesquisa bibliográfico. Salvador (1970) chama esta tarefa de Síntese Integradora, cujo objetivo final consiste em formular uma teoria, que na sua opinião é “a culminância da atividade científica”, pois “constitui o nível mais alto de abstração”⁴⁴. Isto exige do pesquisador, capacidade de reflexão e de análise e tem por finalidade integrar, ordenar, relacionar e coordenar as possíveis soluções do problema pesquisado.

Esta síntese embora seja chamada por alguns autores como final, ela não se dá apenas na conclusão do fichamento bibliográfico, inicia-se a partir do momento da seleção do material bibliográfico. Para Asti Vera (1978), esta síntese “consiste em formular um juízo de valor sobre os textos como tais”⁴⁵ e deve exprimir e manifestar com todo o rigor, o trabalho de análise direta sobre os autores. Segundo Folscheid e Wunenburger (1997), a análise consiste em partir da totalidade dotada de sentido para decompô-la em seus elementos. Os autores salientam que todo o texto tem um sentido e que as dificuldades de um texto tem, portanto, sua solução no próprio texto, basta o pesquisador saber lê-lo. A partir deste trabalho de análise, as perspectivas de solução do problema se definem, construindo uma harmonia e uma unidade. A síntese final se concretiza, finalmente, no plano definitivo da tese.

Portanto, tendo como referência estes “procedimentos metodológicos”, a presente pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que não terá condições de abarcar

⁴⁴ Angelo Domingos Salvador, Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica, p. 145.

⁴⁵ Armando Asti Vera, Metodologia da Pesquisa Científica, p. 126.

todos os enfoques que o tema da Ética e da Bioética podem assumir na Educação Física, pois esta tarefa seria por demais pretensiosa, mas buscou jogar uma luz original sobre o tema. Além disso, tem-se consciência que existem limites tanto na história de quem investiga quanto na do objeto a ser pesquisado, no entanto, conforme afirma Frigotto (2002), o “conhecimento científico nunca pode pretender dar conta de todas as determinações que constituem a realidade de um determinado objeto ou fenômeno que investigamos. O que se busca são as determinações fundamentais que o constituem enquanto tal”⁴⁶.

⁴⁶ Trecho do parecer expresso na banca de qualificação do projeto de tese desta pesquisa, em outubro de 2002, p. 04.

II) O DISCURSO CIENTÍFICO E O DISCURSO ÉTICO

Não é da ciência que devemos ter medo,
mas de nós mesmos
e da nossa imaturidade moral.
(Marcelo Gleiser)

Para que se atenda o objetivo deste trabalho é preciso fazer uma análise de como se deu a relação entre o discurso ético e o científico, no sentido de tentar entender quais as razões que levaram a Ética a ser excluída das produções científicas. Na primeira parte, inicia-se com a discussão sobre a dissociação entre a objetividade e a subjetividade para compreender as razões que causaram o afastamento entre o discurso científico, que assumiu a responsabilidade de esclarecer e definir as leis da natureza, e o discurso ético a quem coube construir os fundamentos morais do cotidiano humano. Na segunda parte desta análise, serão abordados os possíveis caminhos apresentados por alguns pensadores que buscam romper com esta separação entre o discurso científico e ético. Tais pensadores desenvolvem duas linhas de raciocínio: a das Éticas cognitivistas e a da ciência como critério ético. Na terceira parte, busca-se fazer um balanço dos debates que, hoje, discutem a Ética, tendo como foco de análise a relação com os princípios da ciência, as leis morais e as teorias que explicam a natureza no sentido daquilo que tem sido denominado a “retomada da Ética”.

2.1. Dissociação entre objetividade e subjetividade

A finalidade desta primeira parte da análise é abordar de forma preliminar, a dissociação entre o discurso ético e o discurso científico, com o objetivo de buscar os elementos que justificam a dificuldade ou a pouca importância que esta discussão encontrou nas principais produções desta área do conhecimento denominada “Educação Física”.

Para explicitar de forma mais clara as razões que levaram o afastamento da ciência – que, na sociedade ocidental, teve a responsabilidade de esclarecer e definir as leis do universo – e a Ética que busca os fundamentos morais do cotidiano, do mundo real e vivido, é preciso considerar que tal afastamento aconteceu a partir do momento em que se estabeleceu a verdade como um componente do mundo objetivo e a virtude como um elemento do mundo subjetivo, incapazes, portanto, de serem vistos dentro de uma mesma perspectiva de análise.

A separação entre os discursos científicos e aqueles que se relacionam às formas subjetivas de se analisar o mundo, é reforçada por concepções como a de Bergson (1979)⁴⁷, para quem existe dois campos de construção do conhecimento: o filosófico e o científico. A necessidade destas duas formas de pensar se justifica, segundo o autor, pois a experiência se apresenta a nós, sob “dois aspectos diferentes, de um lado sob forma de fatos que se justapõem a fatos, que quase se repetem, que se medem uns pelos outros, que se desenvolvem, enfim, no sentido da multiplicidade distinta e da espacialidade; de outro lado, sob forma de uma penetração recíproca que é pura duração, refratária à lei e à medida.”⁴⁸ Para Bérqson (1979), não haveria necessidade de ter duas maneiras de conhecer – a filosófica e a científica – se a realidade não se apresentasse sob estes dois aspectos – enquanto repetição de fatos e como especificidade –, sendo que a ciência só tem capacidade de abarcar os fatos que se “exteriorizam”, enquanto que a filosofia “entra em si mesma, domina-se e aprofunda-se”. A filosofia não é a síntese das ciências particulares e não é intensificando a ciência, não levando os resultados da ciência a um grau mais alto de generalidade” que se alcançará a capacidade enunciativa da filosofia. Seguindo a concepção bergsoniana, conclui-se que o pensamento racional científico se torna um instrumento de conhecimento especialmente adaptado ao domínio da matéria inerte, mas totalmente incapaz de apreender os fenômenos da vida.

⁴⁷ Henri Bergson. Cartas, conferências e outros escritos, p. 65.

⁴⁸ Ibid, p. 65.

Uma vez estabelecidos estes dois caminhos diferenciados para o conhecer, Bergson (1979) afirma que a “ciência é uma auxiliar da ação”, tendo um caráter funcional bem específico, ou seja, busca sempre um resultado e parte do seguinte questionamento: “o que deverá ser feito para que um certo resultado desejado seja obtido, ou, mais geralmente, que condições são necessárias para que um fenômeno se produza”? Neste sentido, ainda para Bergson (1979), a ciência utiliza métodos para “apreender o feito e ela não saberia, em geral, seguir o movimento, adotar o devir que é a vida das coisas. Esta tarefa pertence a filosofia”. Portanto, o conhecimento científico é limitado, pois toma os fatos a partir de um tempo fixado, em que, segundo o mesmo autor, “um instante sem duração sucede a um instante que não dura mais que esse” e considera o movimento como uma “série de posições”, a mudança como “uma série de qualidades” e a vida como “uma série de estados”. O pensamento de Bergson torna-se ainda mais incisivo quando afirma que a concepção científica parte da “imobilidade”, ou seja, “por via de um engenhoso arranjo de imobilidades recompõe uma imitação do movimento que substitui ao próprio movimento”, procedimento que é na prática cômodo, mas “teoricamente absurdo”. Uma visão na qual a realidade apareceria como “contínua e indivisível”, só podendo ser construída a partir dos princípios da filosofia.

No entendimento de Bergson, a filosofia não deve ser considerada “como um conjunto de generalidades que ultrapassa a generalização científica”, pois tal atitude levaria a filosofia a aceitar apenas o plausível e o provável, contrariando um princípio básico dos próprios métodos filosóficos, qual seja: “exigir em muitos momentos, acerca de muitos pontos, que o espírito aceite arriscar-se”. É a partir desta possibilidade de risco que a filosofia, segundo o autor, aproxima-se da ciência, permitindo que ela consiga se “moldar sobre a ciência”⁴⁹. A filosofia, partindo dos

⁴⁹ Para ilustrar como a ação filosófica deve ser empreendida no sentido de “atacar” um determinado problema, Bergson utiliza uma citação feita por Aldous Huxley em uma conferência feita na Universidade de Birmingham, quando afirma que “antes de procurar a solução, diz ela [a filosofia], não é preciso saber como a procuramos ? Estudemos o mecanismo de nosso pensamento, discutamos nosso conhecimento e critiquemos nossa crítica: quando estivermos seguros do valor do instrumento,

conhecimentos da vida, do cotidiano e das subjetividades, poderá tornar-se complementar, sem ser secundária, à ciência, tanto “na prática quanto na especulação”. Ele complementa dizendo que “com suas aplicações que visam apenas à comodidade da existência, a ciência nos promete o bem estar, até mesmo o prazer. Mas a filosofia poderia já nos dar a alegria”⁵⁰.

Já Atlan (1992), na sua análise sobre a produção científica típica da sociedade moderna, conclui que a busca do conhecimento da realidade, através do método experimental, trouxe como consequência a dissociação do discurso científico do mundo das verdades subjetivas, da estética e do mundo real. Aponta, também, para o fato de que o postulado da objetividade tornou-se a particularidade do discurso científico, estabelecendo, entre outras coisas, “que os fenômenos sejam observados pelos chamados métodos objetivos, isto é, em linhas gerais, reprodutíveis e independentes, não da existência de observadores, mas da subjetividade desses observadores”⁵¹. Por fim, determina que a interpretação das observações ao não recorrer a subjetividade, exclui a possibilidade de se estabelecer juízos de valor de caráter moral.

Essa dissociação entre o conhecimento científico e o mundo das verdades subjetivas, para Atlan (1992), estabeleceu-se no próprio processo de consolidação do pensamento científico, o qual, nascido na Grécia, “só assumiu a face com que hoje conhecemos, ao longo dos últimos dois séculos de sua história”. Para ele, até Newton, a lei moral era confundida com a lei natural, pois tinham uma origem comum, ou seja, a idéia de um Deus criador era o que garantia esta união. Com a mecânica racional e sua aplicação à mecânica celestial, com Kepler e Galileu, esta união começa a ser rompida, pois estas novas teorias passam a anunciar que os fenômenos naturais podem

então nos serviremos dele”. Bergson questiona este procedimento, pois, segundo ele, “este momento não virá jamais. Só vejo um meio de saber onde podemos ir: é colocar-se em marcha”. (p. 69)

⁵⁰ Ibid, p. 68.

⁵¹ Henri Atlan, Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 231.

ser explicados por leis acessíveis à razão humana, ou seja, “por leis matemáticas que pareciam produzidas pela razão”⁵². Assim, a passagem de uma ordem que poderia denominar-se natural para uma social, em que a unidade da lei moral e da lei natural deixa de ser dirigida por princípios “divinos” – segundo os quais os poderes da natureza são os definidores do agir humano – e a razão, enquanto produto social, passa a delinear o pensamento e a ação. Cria-se, portanto, a expectativa de que a racionalidade humana assumiria a tarefa de estabelecer as regras de conduta e de organização da sociedade, mantendo a unidade com as leis da natureza.

Entretanto, esta expectativa de unidade entre a sociedade e as leis da natureza fracassou duplamente, ou seja, não conseguiu estabelecer e apreender as regras básicas de conduta e de organização da sociedade e, ao mesmo tempo, não manteve a aliança com as leis da natureza. Recorrendo novamente a Atlan (1992), isto pode ser verificado quando se constata que, “enquanto as leis da natureza são cada vez mais bem decifradas e dominadas pela forma singular de exercício da razão que é o método científico, resignamo-nos ao fato de que esse exercício não tem praticamente nenhuma serventia para a vivência individual e social, para a elaboração ou a descoberta de uma ética”. E mais, “chegamos a uma espécie de paradoxo: a biologia se ocupa da vida e da morte, mas não, ou muito pouco, da vida e da morte dos homens reais na sociedade”⁵³.

O discurso científico sendo assim dissociado do mundo vivido e a razão não conseguindo cumprir sua missão de unir a lei moral e a lei natural, confirmaram um fenômeno típico da sociedade ocidental moderna, qual seja, a de tratar estes dois aspectos da realidade humana como mecanismos dissociados entre si, que devem ser tratados separadamente. Portanto, é decretada oficialmente a separação entre questões da ciência e da Ética.

⁵² Ibid, p. 232.

⁵³ Idibid.

Monod (1989) vai além, afirma que o pensamento humano ainda não superou o problema fundamental da eterna busca de um princípio teleonômico universal, que seria responsável por explicar a evolução do cosmos e da biosfera. Esta concepção é denominada por ele de pensamento animista, que considera os seres vivos como os elementos mais perfeitos do projeto evolutivo universal, culminando com o homem e a humanidade. O autor alerta que emprega o qualificativo “animista”⁵⁴ de um forma muito particular e específica, diferente segundo seu entendimento, “do uso comum”.

A “antiga aliança” estabelecida pelo projeto animista, que unia num mesmo modelo explicativo a Natureza e o Homem, segundo Monod (1989), foi rompida pelo postulado da objetividade. Entretanto, ele afirma que certas ideologias que se julgam fundadas na ciência, encontram-se ainda, mesmo que de forma velada, associadas a projeções animistas. Ele cita como exemplo destas teorias, que ainda estão vinculadas a projetos animistas, aquelas que se baseiam em um “progressismo científico”, como o de Teilhard de Chardin, que, além de uma teoria universal, pressupõe uma contínua evolução da biosfera e do homem, sem nenhuma ruptura. Ou seja, para dar um sentido à natureza, na qual o homem é entendido como o elemento crucial do processo evolutivo é preciso ter um projeto e “na falta de uma alma que nutrisse tal projeto, inseriu-se então na natureza uma ‘força’ evolutiva, ascendente, o que de fato vem a dar no abandono do postulado da objetividade”⁵⁵. Assim, o grande problema destas teorias animistas, tidas como científicas, é que, além delas se basearem em uma concepção unificada, sustentada em um pequeno número de princípios que têm a pretensão de “apreender” toda a realidade, inclusive da biosfera e do homem, não respeitam o postulado da objetividade, critério fundador e fundante do pensamento científico.

O mundo vivido, entretanto, insiste em contrariar estes princípios universalizantes e unificadores, pois a diversidade dos fenômenos particulares se mostra infinitamente superior em termos quantitativos, o que levou muitos pensadores

⁵⁴ Jacques Monod. O Acaso e a Necessidade.

⁵⁵ Ibid, p. 44.

a questionarem o próprio método científico enquanto modelo explicativo da realidade. Entre eles, podemos citar o próprio Monod (1989), que questiona se “todas as invariâncias, conservações e simetrias que constituem a trama do discurso científico, não são ficções substituídas à realidade, para dela fornecer uma imagem operacional, de um lado esvaziada de substância, mas tornada acessível a uma lógica”. O autor declara que o discurso científico é falso, pois trabalha em cima do perene, do invariável e que o faz para tentar estabelecer um modelo, sob o qual haverá a possibilidade de intervenção humana. No entanto, este modelo é artificial, afastado da realidade humana e sustentado em um princípio de identidade puramente abstrato, talvez “convencional”. Ele completa o seu pensamento dizendo que a “prática científica lançou a evolução da cultura num caminho em sentido único; trajeto que o progressismo cientista do século XIX via desembocar infalivelmente num desabrochamento prodigioso da humanidade, ao passo que hoje vemos cavar-se diante de nós um abismo de trevas”⁵⁶. Portanto, o maior problema deste modelo de produção de conhecimento não se refere apenas aos pressupostos equivocados que sustentam a sua prática, mas as conseqüências sociais e culturais que podem gerar, principalmente, no campo moral e ético.

Esta afirmação faz com que seja necessário retomar o que foi anteriormente referido por Atlan (1992), de que o centro da dissociação entre a ciência e a Ética é o distanciamento do discurso científico do mundo vivido, ou seja, o método experimental isola os objetos e os fenômenos de toda a realidade que os constituíram, para que possam servir a uma experimentação e serem reproduzidos. Para cumprir tal tarefa, os fatos a serem estudados precisam estar descontextualizados de quaisquer circunstâncias políticas, ideológicas e sociais, e, em função disso, o método científico moderno pode considerar a subjetividade, os interesses e a imprevisibilidades que permeia o mundo vivido. Nestas circunstâncias, a Ética por tratar da organização da vida, do cotidiano e das sensibilidades, foi excluída do fazer científico, pois não

⁵⁶ Ibid, 188.

respeita o seu pressuposto básico: o do postulado da objetividade enquanto reduzido ao conceito das ciências empíricas.

Edgar Morin (1993) também referenda tais teses ao afirmar que “as teorias científicas não são o reflexo do real, mas as projeções do homem sobre o real. O nosso mundo faz parte de nossa visão do mundo, a qual faz parte do nosso mundo”.⁵⁷ O discurso científico sustenta-se na concordância entre as observações e os experimentos, que é a garantia da objetividade, entretanto, isto não quer dizer que as teorias científicas sejam intrinsecamente objetivas, visto que, na compreensão de Morin (1993), elas são “projeções do espírito humano sobre o real”. Assim, o discurso científico deixa transparecer uma contradição interna bastante importante, ao mesmo tempo em que sustenta sua legitimidade no argumento da defesa da objetividade, por outro lado, as teorias científicas nada mais são do que uma elaboração, ou seja, um trabalho do espírito que conduz a uma idéia.

Já Dupuy (1993) vai adiante, dizendo que é preciso recordar que o método científico moderno é por excelência uma modelização, isto é, ele é um “modelo reduzido da realidade, com a função de imitá-la, simulá-la e recriar o mundo observável”. Salaria também, que o discurso científico assumiu, de certa forma, “dupla propriedade”: uma de ser “suficientemente rico para poder pretender imitar o mundo” e outra, bastante simples, “para ser manipulado pelo cientista”. Através deste procedimento é possível caracterizar o reducionismo da teoria científica experimental, isto é, descobrir que por trás da complexidade dos fenômenos, existe um princípio gerador – simples – capaz de reproduzir a complexidade dos acontecimentos. O limite deste procedimento, segundo o autor, é que “não é possível engendrar o fenômeno através de um modelo mais simples do que o próprio fenômeno”.⁵⁸ Assim, o reducionismo parte de um pressuposto equivocado, ou seja, pretende estabelecer uma

⁵⁷ Edgar Morin, Contrabandista dos Saberes in: Guitta Pessis-Pasternak. Do Caos à Inteligência Artificial. São Paulo: UNESP, p. 83-94.

⁵⁸ Jean-Pierre Dupuy, Arauto da complexidade, in: Guitta Pessis-Pasternak. Do Caos à Inteligência Artificial, São Paulo: UNESP, p. 95-104.

simplificação da realidade, desconsiderando a multiplicidade e a especificidade de determinados acontecimentos.

Resumindo, pode-se dizer que a separação entre o discurso científico e o ético se deu principalmente, quando a ciência ao assumir o postulado da objetividade, reduzindo-o a conceitos empíricos, desvinculou-se de todo o mundo vivido, das particularidades e do conhecimento produzido a partir de subjetividades. A ciência, nesta perspectiva, tentou explicar a vida a partir de uma construção teórica universal, unificadora, baseada na redução do conhecimento a princípios simplificadores da realidade. Aquilo que fosse particular, escapasse aos princípios científicos universais, fosse complexo, permeado de subjetividade e dissesse respeito ao cotidiano, à sensibilidade e à estética, deveria ser tratado por outras áreas da produção do saber humano diferente da ciência, podendo ser, por exemplo, a filosofia ou a teologia. À Ética coube este segundo espaço.

2. 2. Caminhos possíveis: as Éticas cognitivas e a ciência como Ética

Hoje, o poder e a legitimidade dos princípios defendidos pela ciência moderna começam a ser questionados enquanto modelo explicativo da realidade social e individual, e, muitas vezes, mostram-se incapazes de estabelecer uma “lei da natureza”. Para Monod (1989), aos olhos da moderna teoria do conhecimento, todas as concepções científicas clássicas “estão erradas, e isso não só por razões de método (porque implicam de uma maneira ou de outra, no abandono do postulado de objetividade), mas também por razões de fato”⁵⁹, porque o mundo vivido não pode ser encapsulado em um conceito, em uma teoria universal, que não leva em consideração o particular, a originalidade e a imprevisibilidade de cada fenômeno natural ou social,

⁵⁹ Jacques Monod, O Acaso e a Necessidade. Petrópolis: Vozes.

e que são descontextualizadas das relações políticas, ideológicas e sociais. Estas novas teorias são referendadas por este mesmo autor quando afirma que:

a biosfera não contém uma classe previsível de objetos ou de fenômenos, mas constitui um acontecimento particular, de certo modo, compatível com os primeiros princípios, mas não deduzível desses princípios. Portanto essencialmente imprevisível. (...) Dizendo que os seres vivos, enquanto classe, são não previsíveis (...) de modo algum pretendo sugerir que não sejam explicáveis (...) e que outros princípios, aplicáveis somente a eles, devam ser invocados. (Monod, 1989, p. 54)

A partir e junto com o repensar da ciência moderna, ressurgiu a discussão sobre o pensamento ético, o que muitos chamam de “retomada da Ética”. Esta retomada do pensamento ético ocorreu pela incapacidade da ciência e da razão de construir e consolidarem um discurso moral que desse suporte ao fazer cotidiano do indivíduo e das sociedades. A ciência passou a questionar o seu fazer científico enquanto conduta ética e este repensar ético da ciência decorre da constatação de que os procedimentos experimentais são incapazes por si mesmos de estabelecerem os limites da ciência e porque, em muitos momentos, a ciência passou a ser considerada instrumento para justificar determinadas ações sociais questionáveis. Desta forma, algumas iniciativas sociais e políticas passam a utilizar a ciência como referência para legitimar e sustentar determinados interesses. Além disso, as crescentes descobertas e possibilidades abertas pela ciência levaram a sociedade a discutir seus procedimentos e sua evolução, principalmente, quando se refere à manipulação e à intervenção do conhecimento na biosfera, alterando o seu código “natural”.

No entanto, a retomada da Ética vem sendo pensada e propostas têm sido construídas. Estas propostas têm sido elaboradas a partir dos pressupostos do pensamento científico e tendo como princípios o postulado da objetividade e aquilo que Latour (2001) chama de “política da razão”⁶⁰. Estas Éticas que podem ser denominadas de cognitivistas ou intelectualistas, seguindo a classificação de Rouanet (1989), têm as seguintes características: a) o cognitivismo, entendendo-o como o

⁶⁰ Bruno Latour, *A Esperança de Pandora*, p. 36. O autor chama “política da razão” a “esse velho acordo entre epistemologia, moralidade, psicologia e teologia”.

princípio que busca a fundamentação racional da Ética, ou seja, a fé na razão substituindo a fé na religião; b) o individualismo, que prega a responsabilidade de cada sujeito por seus atos; c) e o universalismo que defende a igualdade de todos os homens, partindo do pressuposto de que existe uma natureza humana comum a todos. Estas propostas éticas partem da razão para recolocar a discussão ética no cenário da sociedade moderna, já que seu principal produto, no caso a ciência, excluiu de seu corpo de análises, os juízos de valor. Além disso, estas propostas surgem com o claro objetivo de reverter muitos “efeitos” sociais não previstos pela utilização da ciência e da própria razão.

Com o objetivo de analisar como as Éticas intelectualistas ou cognitivistas se consolidaram, utilizou-se como referência o estudo sobre a moralidade desenvolvido por Freitag (1992), em sua obra *Itinerários de Antígona*, em que ela utiliza a sociologia, a filosofia e a psicologia para discutir e analisar a questão da moralidade e da Ética. A opção da autora pela filosofia, sociologia e psicologia reflete a dinâmica que a própria ciência adotou ao eleger estas áreas do conhecimento humano como aquelas capazes de estabelecer a discussão ética.

O estudo desenvolvido por Freitag (1992) começa com a análise da moralidade e da Ética a partir da filosofia, primeiramente com os gregos – concentrando-se na tragédia, em Sócrates, Platão e Aristóteles –, em segundo lugar, com os pensadores iluministas – mais especificamente Rousseau –, e encerra com Kant e Hegel. No que se refere à análise sociológica, que parte de realidades materiais vividas e concretizadas no interior de grupos sociais e sociedades históricas, tem como mérito o estabelecimento de uma inversão nas “prioridades da filosofia”, isto é, estuda “a realidade social presente com suas formas concretas de vida, antes de pronunciar-se sobre o futuro”⁶¹. Freitag (1992) analisa as contribuições de Marx, Weber e Durkheim para o tema da moralidade e da Ética. Por fim, a autora recorre à análise psicológica da

⁶¹ Bárbara Freitag. *Itinerários de Antígona*. p.79.

moral e da Ética, com o objetivo de superar a negligência que a sociologia estabeleceu sobre os aspectos subjetivos do comportamento humano, ou seja, a sociologia e a filosofia não consideraram as conseqüências objetivas da ação de um sujeito, nem os aspectos irracionais e inconscientes desta ação. Neste sentido, a psicologia teria a finalidade de superar estes aspectos e recolocar a responsabilidade do indivíduo por suas ações, sejam elas conscientes ou inconscientes. Para cumprir esta tarefa, Freitag (1992) recorre aos estudos de Parsons, Piaget e Kohlberg.

Um pensador que se tornou uma referência importante para a análise da Ética, segundo Freitag (1992), é Habermas, porque, ao apresentar a sua Ética do discurso, introduz um conceito comunicativo de razão e uma visão moderna de sociedade. Em função do papel assumido por Habermas no debate ético atual, fomos analisar, ainda que de forma resumida, diretamente o pensamento deste autor sobre as questões éticas e os valores morais. Verificamos que, para Habermas (1989)⁶², os sujeitos não são mais vistos como “peças mecânicas”, dirigidos por um motor denominado lógica racional, mas como indivíduos participantes, conscientes e responsáveis por suas ações e que agem porque se comunicam. A sua “teoria da ação comunicativa”⁶³ estabelece que, antes de agir, o sujeito deve colocar-se a disposição de múltiplas perspectivas de ação — que o autor chama de descentração — e, a partir daí, avaliar as possíveis conseqüências dos seus atos, levando em consideração os valores, as normas e possíveis punições impostas pela sociedade. Baseado no princípio de que o homem é um ser que se comunica, Habermas sustenta a Ética do discurso na “razão comunicativa”, dirigida para uma “ação comunicativa”. A originalidade de sua tese reside no fato de ser uma teoria moral que pressupõem a linguagem. Habermas interessa-se pelas “interações lingüisticamente mediadas” e considera que a ação comunicativa é mais consistente, pois permite que o sujeito “se situe no mundo”.

⁶² Jürgen Habermas, Consciência moral e Agir Comunicativo.

⁶³ Habermas chama de comunicativa as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação. O acordo alcançado em cada caso é medido pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. In: Jürgen Habermas, Consciência moral e Agir Comunicativo, p.79.

Para Habermas (1989), sem uma interação lingüisticamente mediada não é possível se estabelecer uma análise das relações cotidianas, espontâneas e padronizadas, pois a sociedade é uma comunidade em que se busca a interação entre seus membros através da comunicação. Entende que, nas sociedades modernas, vive-se dois tipos de mundo: o sistêmico — em que domina a ação instrumental — e o mundo vivido — em que domina a ação comunicativa —, sendo que o equilíbrio social se dá pela interpenetração e interdependência entre estes dois mundos. A interação lingüisticamente mediada busca o entendimento e o bem-estar de cada sujeito no sentido de construir uma ação baseada no respeito mútuo e onde a linguagem é usada para expressar seus sentimentos, expectativas, desaprovações. A desintegração se daria quando os sujeitos assumem um “agir instrumental”, isto é, uns usando aos outros para “fins técnicos, econômicos ou políticos”. O sujeito consciente de si e de suas ações, responsável pelo que faz, constitui-se através dos processos interativos, ou seja, a ação comunicativa permite a transformação da “subjetividade em intersubjetividade”, pois é a forma privilegiada de relacionamento entre os sujeitos que permite a articulação de valores e a discussão das normas.

Habermas desenvolveu sua tese a partir da idéia do entendimento, considerando-o como um mecanismo de coordenação de diferentes ações, em que um determinado sujeito tenta convencer outro da validade de seus pressupostos a partir de uma argumentação racional. O ideal de uma ação comunicativa se dá quando a aceitação de uma argumentação é obtida sem coação, baseada apenas no processo “argumentativo–dialógico”, cujo entendimento acontece por um processo racional, democrático e quando são considerados todos os argumentos. Caso a ação comunicativa não seja contemplada e nenhuma das partes envolvidas na ação dialógica reconheça “a validade implícita em qualquer situação de fala”, surge o impasse. Para a superação do impasse, Habermas (1989) indica duas vias: parte-se para a “ação estratégica”⁶⁴ ou restaura-se a

⁶⁴ Habermas chama de “ação estratégica” aquelas relações nas quais as pessoas envolvidas atuam uma “sobre” as outras para “ensejar a continuação desejada de uma interação”. A interação não

comunicação, em que se reconsideraria a validade argumentativa apresentada pelas partes envolvidas no processo comunicativo. A respeito disso, ele conclui que na ação comunicativa, a busca da verdade ou da validade de uma norma não é feita por um sujeito racional, mas pelos participantes de um discurso teórico e prático, capazes de construir um entendimento. Tal tese o leva a considerar limitante o conceito do imperativo categórico de Kant, porque reconhece como válido apenas aquilo que exprimir uma “vontade universal”. Para superar este limite, Habermas apresenta o princípio da universalização ou princípio U, considerando-o “como uma regra de argumentação que possibilita o acordo em discursos práticos sempre que as matérias possam ser regradas no interesse igual de todos os concernidos. É só com a fundamentação desse princípio-ponte que poderemos dar o passo para a *Ética do Discurso*”⁶⁵.

Entretanto, Freitag (1992) entende que a *Ética do discurso* habermasiana é uma teoria moral que é montada em contextos sociais estruturados e que nada mais é do que “uma teoria moral cognitivista que procura dar continuidade ao princípio moral enunciado por Kant (o imperativo categórico), reformulando-o dialogicamente”⁶⁶. A *Ética do discurso* é apresentada por Habermas, segundo Freitag (1992), como uma teoria da moral cognitiva que substitui a relação monológica pelo diálogo público, socializado entre os sujeitos e que não define como se deve agir, nem desresponsabiliza o sujeito dos atos praticados. É uma teoria que não dá certeza sobre as possíveis conseqüências e os efeitos colaterais da ação, mas dá o direito de questionar a validade das normas vigentes, possibilitando o sujeito de empenhar-se na mudança dos critérios de validade dessas normas. Defende que as normas que não tenham sido construídas a partir de procedimentos argumentativos não podem ter

é estabelecida por motivações racionais, mas por relações de poder, sendo que a adesão de um indivíduo ou grupo social não se dá de forma consciente, mas imposta pela outra parte que compõem a interação. Freitag utiliza como exemplo de uma ação estratégica na teoria habermasiana, o caso de duas nações em conflito, que abandonam as negociações diplomáticas e partem para guerra.

⁶⁵ Jürgen Habermas, *Consciência moral e Agir Comunicativo*, p. 87.

⁶⁶ Barbara Freitag: *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*, p. 245.

pretensão de validade universal. Isso leva Freitag (1992) a considerar a teoria moral de Habermas como “cognitivista, formal, processual e centrada na norma”.

Continuando a análise de Freitag (1992) sobre a tese habermasiana, a autora defende que “essa teoria moral não escaparia à acusação do formalismo excessivo, do universalismo abstrato e do idealismo hoje inaceitável”, mas que a Ética do discurso pode ser considerada como um “esforço teórico-epistemológico para superar a velha polêmica a respeito da neutralidade da ciência”, que procura o resgate da liberdade individual, dos grupos sociais e das instituições especializados, buscando a verdade e a “fundamentação racional e negociada de novas organizações societárias”. Na opinião de Freitag (1992), Habermas procura recuperar o “projeto iluminista da emancipação do homem e da humanidade, calcando o velho projeto, ainda não realizado, em novas bases: a razão comunicativa”⁶⁷. Por outro lado, Freitag (1992) afirma que a teoria da consciência moral e do agir comunicativo avança no sentido de romper com a concepção que compreende a ciência como um empreendimento indiferente aos pressupostos sociais, políticos ou religiosos. Neste sentido, o mérito da teoria habermasiana estaria no fato de identificar na ciência os elementos fundamentais que a vinculam com a Ética, ou seja, ao rejeitar a neutralidade da ciência, Habermas aponta que a Ética e a ciência não fazem parte de discursos opostos, pois estão vinculados aos mesmos pressupostos do mundo vivido, isto é, são produto das relações sociais, políticas e religiosas. No entanto, Freitag salienta que mesmo avançando na perspectiva da neutralidade da ciência, Habermas mantém o projeto de controle e domínio da natureza para o desenvolvimento e emancipação humana.

Entretanto, a retomada do debate ético, pensada a partir dos pressupostos do pensamento científico, não apenas produz propostas que podem ser denominadas de cognitivistas, mas também outros enfoques podem ser dados nesta relação entre o pensamento científico e a Ética. Ponto de vista bem característico é aquele que busca

⁶⁷ Ibid, p. 264.

dar à ciência a função ética, ou seja, entende a ciência como Ética. Nesta perspectiva, os critérios e princípios que definem o fazer científico seriam os mesmos que estabeleceriam os fundamentos da ação ética.

Dentre os autores que apontam para a possibilidade de entender a ciência enquanto Ética, podemos citar Wittgenstein que anuncia a transcendentalidade da Ética e faz críticas bastante contundentes contra o “cientificismo” que pretende tudo abarcar, até mesmo a Ética. Segundo ele, “nossas palavras, usadas tal como o fazemos na ciência, são recipientes capazes somente de conter e transmitir significado e sentido naturais. A Ética, se ela é algo, é sobrenatural e nossas palavras somente expressam fatos”⁶⁸, por isso, ele afirma que a Ética é “indizível”, ou seja, não tem condições de ser abarcada pelas palavras do cientificismo.

Ele questiona a pretensão dos filósofos que buscam a prescrição de regras de ação, pois entende que o papel da ciência e especialmente da filosofia, é apenas “elucidar a natureza das ‘proposições’ éticas”. Para que isso ocorra, é necessário, em primeiro lugar, discutir quais as possibilidades da ação humana, visto que, qualquer análise ética seria estéril se as condições de ação humana não fossem estabelecidas. Em segundo lugar, para que uma ação se efetive tem de ser possível realizá-la “fisicamente”. Assim, Wittgenstein (1965) entende que a Ética faz parte do mundo, mas não é o pressuposto de sua existência, é uma comprovação de que o mundo existe, é o que lhe dá sentido. Defende que “não há nada no mundo que tenha valor ou que possa assumir valor ético”⁶⁹, o valor ético é estabelecido na “experiência”, na vivência de mundo. Outro argumento para sustentar tal tese, refere-se a quem dá sentido ao mundo e estabelece valor ético, isto é, quem dá sentido ao mundo é um “sujeito volitivo”, que é o portador do bom e do mau e que tem a capacidade de estabelecer

⁶⁸ Conferência sobre Ética, publicada na *The Philosophical Review*, denominada “A Lecture on Ethics” e que consta da obra de Dall’agnol, Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein, p. 213.

⁶⁹In: Darlei Dall’agnol. Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein. Florianópolis: UFSC, 1995, p. 111.

valor ético. Além disso e complementando a tese, argumenta que a “Ética é indizível: somente pode ser mostrada”.

Mais um dado importante de sua análise é a que afirma que a liberdade é a “única entre as pressuposições da metafísica” que pode ser considerada também, condição da Ética. A liberdade é a “ratio essendi da Ética”⁷⁰. Wittgenstein (1965) sustenta que no mundo tudo pode ser de outro modo, bem como ao se negar a possibilidade da liberdade, estar-se-á reduzindo o dever-ser ao ser, impedindo com isso, a existência de “proposições de Ética”.

Wittgenstein (1965) argumenta que a “Ética pertence ao domínio do místico” e uma das comprovações disso, é a impossibilidade de se definir o que é “bom”. Primeiramente, porque se “bom” fosse considerado uma qualidade natural “de fatos que possuem um objetivo pré-fixado, então não há nisso valor moral”. Além disso, estar-se-ia cometendo uma “falácia naturalista”, pois deveria se levar em consideração que:

os analisantes que poderíamos apresentar para elucidar “bom” seriam estes:

- o significado da vida;
- o que realmente importa;
- o que é válido;
- aquilo que faz com que a vida mereça ser vivida;
- a maneira correta de viver.

Todas estas substituições produzem uma imagem daquilo de que se ocupa a Ética. (Wittgenstein, p. 103)

O “bom” deve estar vinculado a busca de ação que represente um “comportar-se melhor”, o desejo de uma espécie de recompensa ou afastamento de uma possível punição ética, mas, sobretudo, deve representar uma ação. Em função disso e partindo do entendimento que “a Ética é a investigação geral sobre o bom”, ele afirma que:

o uso que faço do termo Ética é, na realidade, um pouco mais lato e compreende o que geralmente se denomina Estética. (...) O mérito maior da Principia Ethica é a tentativa de estabelecer os princípios de

⁷⁰ Ibid. O autor considera que a liberdade da vontade é a razão de ser da ética, pois sem a liberdade ninguém poderia ser responsabilizado por seus atos (p. 106).

uma ética científica. (...) em Ética deve-se ter presente não a prática, mas as proposições sobre a prática. A Ética não deve se preocupar com o que devemos ou não fazer, mas com o que fazemos ao falar sobre questões valorativas ou normativas. (...) Desse modo, o estudo da Ética não é algo estranho à ciência e coordenado com ela: é simplesmente, uma das ciências. (Wittgenstein, 1965, p. 100)

Finalmente, Wittgenstein (1965) defende que a Ética é transcendental, recorrendo a Filosofia Medieval que, segundo ele, compreende como transcendentais aqueles “atributos que vão além dos limites das categorias e que todos eram co-extensivos ao ser”, significam, portanto, a “possibilidade ou uso a priori do conhecimento”. Porém, ele salienta que não se deve chamar de transcendental a “todo conhecimento a priori”, mas somente “aquele pelo qual conhecemos que e como certas representações (instituições e conceitos) são aplicadas ou possíveis simplesmente a priori”. Além disso, justifica a transcendentalidade da Ética ao argüir que, apesar da indefinibilidade do termo “bom” e a impossibilidade deste ser expresso por “proposições”, faz parte do mundo e esta característica “fundante do termo ‘bom’, é que possibilita que a ação possua valor ético”⁷¹. Neste sentido, o bom seria a característica que estabeleceria a eticidade da ação exatamente por possuir uma variabilidade de sentidos que vão desde a categoria de substância, quanto na de qualidade, quantidade, relação, tempo e espaço.

Outro autor que elege a ciência como Ética, é Monod (1989)⁷², que sustenta sua concepção no argumento de que o postulado da objetividade – estabelecido como a condição necessária de toda verdade no conhecimento científico –, seja também definido como critério para se construir uma Ética. Salienta, que outro elemento científico fundamental que deve ser considerado na construção ética, é o respeito pelo que chama de noção de autenticidade, que seria “o domínio comum onde se recuperam a ética e o conhecimento; onde os valores e a verdade, associados, mas não confundidos, revelam sua significação plena ao homem atento que experimenta sua repercussão”. Assim, a partir da noção de autenticidade e do postulado da objetividade – entendido como condição do conhecimento verdadeiro, e que “constitui uma escolha

⁷¹ Ibid, p. 113.

⁷² Jacques Monod. O Acaso e a Necessidade.

ética e não um juízo de conhecimento”, uma vez que, segundo o próprio postulado, não poderia haver conhecimento verdadeiro anterior a essa “escolha arbitral” – o autor anuncia a proposição de uma Ética do conhecimento, pois

na ética do conhecimento é que a escolha ética de um valor primitivo funda o conhecimento. Por meio disso, ela difere radicalmente das éticas animistas que se querem fundadas no “conhecimento” de leis imanentes, religiosas ou “naturais”, que se imporiam ao homem. A ética do conhecimento não se impõe ao homem, ao contrário, é ele que a impõe a si, tornando-a axiomáticamente a condição de autenticidade de todo discurso ou de toda ação. (Monod, 1989, p. 194)

O ato ético do homem é optar pela ciência como Ética e, a partir desta proposição, Monod (1989) argumenta que a sociedade moderna obteve grandes progressos tecnológicos, entretanto, foi absorvida por uma crise moral nos sistemas de valores⁷³, destruídos, exatamente, pelo próprio conhecimento. Afirma que a sociedade

⁷³ Segundo verbete de dicionário da Educação Física, que está sendo organizado pelos professores Paulo Fensterseifer e Fernando Jaime Gonzalez, etimologicamente, *valor* origina-se do latim *valor* e *valere*, cujo significado é merecer um destaque segundo um critério estabelecido. No grego corresponde ao vocábulo *axios*, que, para Marilena Chauí, significa preço, valor, salário, recompensa, mérito; situação de acordo com o mérito; donde: honra, dignidade, valor, estima. É um valor que serve de medida para outros valores, isto é, um valor a partir do qual se estabelecem as equivalências entre coisas, entre pessoas, entre situações, cargos e postos. A justiça, a beleza, a bondade, a liberdade etc., são tipos de *axía*. Dar valor a alguma coisa é atribuir-lhe algo que, em princípio, não lhe pertence, mas é uma concepção arbitrária do sujeito que lhe confere tal distinção. Portanto, valor será sempre uma noção totalmente subjetiva que não reside na coisa, mas no homem. O valor corresponde sempre a um julgamento emitido por uma pessoa em obediência a um modo de relacionar-se com a realidade. Por isso, pode-se afirmar que valor e significado se referem a mesma coisa, isto é, o valor é o significado que alguma coisa tem para aquele que emite um julgamento. Neste sentido, estamos diante de um juízo de valor baseado na subjetividade de quem o formulou. Os juízos de valor avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis. Os juízos de valor têm como referência primeira as idéias de bem e de mal, contrariamente aos juízos científicos que, presumivelmente, são objetivos e se fundamentam sobre os conceitos de verdade e de falsidade. O significado de valor está intimamente relacionado ao campo de referência, que pode ser a afetividade, a economia, a história, a religião, a cultura, a política, a arte, a sociedade, a educação etc. Desta maneira, o valor poderá estar vinculado a uma estima, ao respeito, a um interesse, a um mérito, a uma utilidade, a uma comparação, a uma qualidade, a uma importância, a uma funcionalidade. Portanto, não existem valores em si e o valor não é propriedade intrínseca dos objetos, mas propriedade que é adquirida na sua relação com o homem como ser social.

Os valores morais são aqueles valores que enunciam normas que determinam o dever-ser de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos. Estabelecem obrigações, avaliam intenções e ações, segundo o critério do correto e do incorreto. Para Vázquez (1915, p. 150), os valores morais “se encarnam somente em atos ou produtos humanos e, entres estes, naqueles realizados livremente, isto é, de um modo consciente e voluntário”. Os valores morais dizem o que é o bem, o mal e a

moderna aceitou as riquezas e os poderes que a ciência descobria para ela, no entanto, não se comprometeu a realizar uma revisão nos fundamentos da Ética, abandonando a “antiga aliança” entre as fontes do conhecimento e a dos valores. Para ele, “nossas sociedades ainda tentam viver e ensinar sistemas de valores já destruídos na raiz por essa mesma ciência”.⁷⁴ A principal consequência deste procedimento é a acusação de que a ciência atenta contra os valores e “é para com os subprodutos tecnológicos da ciência que a aversão se exprime abertamente”. Portanto, focalizar e transferir para as produções as responsabilidades que se originam nos procedimentos científicos é, na opinião do autor, um equívoco.

Na concepção de Monod (1989), é errônea também a tese de que “a verdade objetiva e a teoria dos valores constituem para sempre domínios estranhos”, por duas

felicidade, ou seja, os valores morais são aqueles que estabelecem quais atos, sentimentos, intenções e comportamentos devemos ter ou fazer para alcançarmos o bem e a felicidade e aqueles considerados condenáveis ou incorretos do ponto de vista moral. Além da liberdade, os valores morais estão intimamente vinculados à dignidade e esta vinculação é estabelecida por Kant (1789, p. 234) quando diz: “o que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um preço venal; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é, a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um preço de afeição ou de sentimento (*Affektionspreis*); aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é, um preço; mas um valor íntimo, isto é, dignidade”. Assim, quando um objeto, ação ou sentimento têm um valor venal, pode-se substituí-lo por qualquer outro como equivalente, no entanto, quando uma ação, um objeto ou um sentimento está acima de todo o preço ou valor venal, e não permite equivalente, então tem dignidade.

Os valores contemporâneos que são aqueles que aceitamos, hoje, como permanentes e, segundo Bronowski (1979, p. 61-79), “evidentes por si mesmos”, desenvolveram-se na Renascença e na Revolução Científica. Para este mesmo autor, os conceitos de valor são “profundos e difíceis, exatamente porque fazem duas coisas ao mesmo tempo: agrupam os homens em sociedades e contudo garante-lhes uma liberdade que os torna homens singulares”. Nesta perspectiva, considera que os valores da ciência é que acabaram por ser reconhecidos como os valores humanos contemporâneos. A inspiração da ciência criou os valores da vida intelectual e ensinou-os à civilização contemporânea. Já para Comte-Sponville (1996, p. 152-153), os fundamentos da ciência, assim como os da natureza, da vida ou da história, não conseguem juntar o verdadeiro e o bom, o ser e o dever-ser, o real e o valor, pelo menos de forma satisfatória. Ele sustenta valores que sejam originários tanto da vida, da sociedade e da razão, mas “sob o primado do desejo (que é objetivamente o mais importante: é a lei do corpo) e sob a primazia do amor (que é, subjetivamente, o valor mais alto: é a lei do espírito). Complementa, dizendo que não se trata de inventar novos valores, mas de inventar “uma nova fidelidade aos valores que recebemos e que temos o encargo de transmitir”. Na contemporaneidade, a passagem que se exige “é a da fé à fidelidade”, ou dito de outro modo, da fidelidade à humanidade e à dignidade. Em relação à pessoa, o valor se confunde com sua dignidade. Uma pessoa de valor é uma pessoa digna.

⁷⁴ Jacques Monod. O Acaso e a Necessidade.

razões essenciais: primeiro, porque os valores e o conhecimento, sempre e necessariamente, estão associados tanto na ação quanto no discurso; em seguida e, sobretudo, porque a definição mesma do conhecimento “verdadeiro” repousa, em última análise, num postulado de ordem ética. A compreensão de que as práticas científicas e os valores não fazem parte de mundos diferentes é compartilhada por Bronowski (1979), para quem a ciência é, inclusive, produtora de valores e que estes “desenvolveram-se da prática da ciência”. “Independência e originalidade, discordância, liberdade e tolerância: tais são os primeiros requisitos da ciência, e estes são os valores que, de si própria, exige e forma”⁷⁵. Portanto, como os valores podem e surgem também da produção científica, eles são condições fundamentais e inevitáveis da sua prática.

Portanto, Monod (1989) sustenta que a Ética do conhecimento, “criadora do mundo moderno, é a única compatível com ele, a única capaz, uma vez compreendida e aceita, de guiar sua evolução”⁷⁶. Mas esta tarefa não é fácil, necessita de um pressuposto básico que, no seu entendimento, é a necessidade de se construir um “ideal que transcenda o indivíduo a ponto de justificar, caso necessário, que este se sacrifique”. No seu entender, a Ética do conhecimento definirá que um valor será transcendente, quando o homem, frente ao conhecimento verdadeiro, não apenas se serve dele, mas irá “servi-lo por uma escolha deliberada e consciente”.

A Ética do conhecimento é, para Monod (1989), o “‘conhecimento da ética’, das pulsões, das paixões, das exigências e dos limites do ser biológico. No homem, ela sabe ver o animal, não absurdo mas estranho, precioso por sua estranheza”. A Ética do conhecimento deve considerar que o homem é biológico, portador de traços que são “inerentes à sua condição animal” e que é necessário dar condições ao homem de respeitar e assumir essa “herança, sabendo, quando necessário, dominá-la”. Reconhecendo a condição sócio-biológica do homem, a Ética do conhecimento passa a

⁷⁵ Jacob Bronowski, Ciência e Valores Humanos, p. 68.

⁷⁶ *Ibid*, p. 195.

ter um valor transcendente a serviço de um ideal, que é por ela definido. Neste sentido, esta Ética é uma atitude, ao mesmo tempo, “racional e deliberadamente idealista”, que se sustenta no conhecimento como “o valor supremo, medida e garantia de todos os outros valores” e que funcionaria como fonte da verdade e da inspiração moral.

2.3. O balanço destas discussões

Para completar esta primeira parte da análise, é preciso lembrar que um dos principais motivos que justificam as tentativas de construir uma Ética baseada em princípios norteadores e definidores da ciência e da razão, decorre, fundamentalmente, do modelo de produção do conhecimento perpetuado pela ciência moderna.

Sobre isto, Atlan (1993)⁷⁷ chama atenção que, embora o conhecimento científico tenha se oposto às tradições religiosas, algumas teorias buscam agora juntá-las e esta atitude “provém de uma necessidade de unidade que as pessoas sentem para fundar cientificamente uma ética”. Ele afirma que essa atitude deve ser combatida e que ela decorre da existência de uma necessidade quase intrínseca, por parte da humanidade, de fundamentar cientificamente não só a Ética, mas toda a ação do homem, visto que ainda somos movidos e pensamos a partir dos pressupostos do pensamento científico.

Neste sentido, Atlan (1992) defende que a construção de uma Ética só será possível se for baseada em uma razão crítica, construída pela filosofia e que, diante do fracasso da ciência em fundar uma moral, “a razão crítica, informada por saberes científicos locais, operacionais, e não por saberes extrapolados em visões místico-científicas, é a única capaz de superar a crise das Luzes, indo sempre além, sem recair, seja nos obscurantismos religiosos, seja nas armadilhas da ideologia”⁷⁸. Atlan (1992)

⁷⁷ Henri Atlan, Teórico da auto-organização; in Guita Pessis-Pasternak. Do Caos à Inteligência Artificial, p. 51-82.

⁷⁸ Henri Atlan, Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo, p. 74.

alerta que, no debate ético, a razão deve ser vista somente como um instrumento e que deve ser utilizada “segundo regras de jogo diferentes das instituídas pelas ciências da natureza, ciências humanas, filosofia ou tradições míticas e mesmo místicas que se consideram racionais”, já que, o livre exercício da razão crítica, nos moldes da ciência moderna, fracassou na sua tarefa de fundamentar uma Ética individual ou social.

A partir desta perspectiva, é necessário, segundo Atlan (1992), rever a concepção que considera a experiência imediata e o senso comum como “ilusões, em prol de uma visão unitária de uma grande corrente de ‘vida’”. O reconhecimento destes níveis de compreensão da realidade é, para o autor, “a condição de nossa liberdade ou do sentimento de nossa liberdade”. No seu entender, uma Ética para ser verdadeira, permitiria utilizar ao máximo essa liberdade, habilitando o homem a ter condições de “intervir nesse incessante combate entre a vida e a morte, a ordem e a desordem, de modo a continuar evitando um triunfo definitivo de qualquer deles sobre o outro”⁷⁹. Assim, contrariando os princípios da ciência empírica, a experiência imediata e o senso comum seriam aqueles elementos que permitem, através do sentimento de liberdade que produzem, estabelecer uma verdadeira Ética.

A construção de uma Ética, para Atlan (1992), não deve estar baseada em “novas teorias biológicas, mas utilizar essas teorias no que elas têm de ambíguo e contraditório para colocar o problema da Ética em termos de vida e de morte”. Acrescenta que “não se trata de utilizar a teoria científica como um novo dogma de onde extraímos receitas morais, mas como uma fonte de novas interrogações que talvez permitam colocar melhor a questão da ética e, com isso, reencontrar interrogações que talvez atormentassem os antigos”. Assim, a união entre as leis da natureza e da moral não pode ser alcançada nem em preceitos divinos nem na razão humana, “mas nos céus e na terra, isto é, na natureza, que é ela mesma persistência e vida, cujas leis não se modificam e onde, no entanto, o novo é possível”. A natureza e os novos conhecimentos da biologia, quando em harmonia e distantes da relação de

⁷⁹ Ibid, p. 52.

dominação que as têm caracterizado, seriam aqueles pressupostos que poderão nortear a construção de um ethos que tem por objetivo a valorização da vida.

Atlan (1992) busca o que ele chama de um “espaço que escape à toda-poderosa tecnociência”, que esteja fundado no próprio mundo vivido ou na estética, como a forma ideal de se analisar os problemas éticos ou políticos, sem rejeitar as contribuições da ciência ou da técnica, ou usando suas próprias palavras, “para não nos deixarmos sufocar pela ordem e pela tecno-ciência, sem por isso voltarmos aos tanques de lavar roupas, à vela e aos feiticeiros”⁸⁰.

Contrariando o pensamento de Atlan e de certa forma, enquadrando-se dentre os que ele denuncia, podemos citar Changeux (1993) que busca, atualmente, uma “ética dinâmica”, de uma “moral aberta e fundada sobre bases neurocognitivas”⁸¹. Fundamenta-se na tese de que os dados da ciência e do conhecimento objetivo devem ser considerados para que se possa construir uma Ética, mas propõe uma “atitude de ‘dessubjetivação’ das regras morais”. O autor defende a idéia que existe a possibilidade de se estabelecer uma Ética universal, considerando-a como uma teoria geral das morais, baseada em fundamentos neurais⁸² e que os neurobiólogos seriam aqueles que teriam as melhores aptidões para construir uma Ética, pois conhecem a estrutura cerebral.

Já Maffessoli (1987)⁸³ se aproxima muito de Atlan e avança, quando aponta a vida como critério para reintroduzir a discussão da Ética na sociedade moderna. Entretanto, ele chama a atenção para o fato que esta tarefa é bastante arriscada pois, segundo suas palavras, “isso pode conduzir, em particular, a um devaneio sem

⁸⁰ Henri Atlan, teórico da auto-organização; in Guita Pessis-Pasternak. Do Caos à Inteligência Artificial, p. 80-81.

⁸¹ Jean-Pierre Changeux, O homem dos neurônios, in Guita Pessis-Pasternak. Do Caos à Inteligência Artificial, p. 51-82.

⁸² O autor parte do pressuposto de que o cérebro humano é comum a todos os sujeito e em qualquer parte do mundo.

⁸³ Michel Maffesoli. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.

horizontes”. Para fugir deste risco, ele primeiramente, reforça que não se deve estabelecer ou reconhecer uma “verdade última”, defendendo que a “verdade é relativa, tributária da situação”, portanto, é preferível lidar com “miniconceitos”, ao invés de certezas estabelecidas. Sustenta que estas são as atitudes possíveis de reestabelecer a proximidade de análise ao mundo vivido, permanecendo “o mais perto possível dos solavancos que são próprios dos caminhos de toda a vida social”. Dada a complexidade da vida, a impossibilidade de construir certezas absolutas, a construção da Ética seria possível se partisse da experiência da proximidade, do instante eterno, das manifestações caritativas e da sensibilidade coletiva, sedimentada em uma origem estética.

A sensibilidade ou a emoção coletiva é considerada por Maffesoli (1987) como uma função de conhecimento e que pode estabelecer um “laço estreito entre a matriz ou aura estética e a experiência ética”. Ele centra a sua análise na proxemia ou em um *ethos* baseado na proximidade entre os indivíduos e que somente ela é capaz de estabelecer uma “solidariedade oriunda de um sentimento partilhado”. Porém, ele chama atenção que

essa é a experiência ética que a racionalização da existência havia banido. É isto, também, que a renovação da ordem moral traduz de modo bastante equivocado, pois pretende racionalizar e universalizar as reações ou situações pontuais, apresentando-as como novos *a priori*, quando sua força provém do fato de estarem ligadas a uma sensibilidade local. (...) O que resumirei da seguinte forma: a sensibilidade coletiva, originária da forma estética acaba por constituir uma relação ética. (Maffesoli, 1987, p. 27)

Assim, ele defende que o “*habitus*”, o costume, a proximidade, o compartilhado são os princípios que servem para concretizar “a dimensão ética de toda socialidade”. Também, aponta novos procedimentos de análise quando propõe que ao invés do princípio da autonomia – tão caro à sociedade moderna que se sustentou no princípio do individualismo – construa-se um princípio de alonomia que se “apoiar no ajustamento, na acomodação, na articulação orgânica com a alteridade social e natural”, em que qualquer situação ou qualificação moral será considerada “efêmera e localizada” e a “partilha do sentimento é o verdadeiro cimento societal”, constituindo

um *ethos* que permitirá aos diferentes grupos sociais se manterem como tal e se consolidarem coletivamente.

Para finalizar, é necessário salientar que o debate sobre a relação entre a ciência e a Ética, tendo como referência a objetividade e a subjetividade, não tem como finalidade “satanizar” os fundamentos e princípios da ciência moderna, posicionando-se na defesa da subjetividade em detrimento da objetividade científica. O que se deve chamar a atenção, é que o debate ético foi secundarizado nas discussões e nas produções científicas e acadêmicas, exatamente, quando estes dois campos foram separados e quando foi dada maior validade e confiança ao critério da objetividade. Buscar a retomada do debate ético através da manutenção desta separação e deste privilegiamento é um equívoco, não se tem dúvidas disto, mas interverter o privilegiamento e manter a separação, também não trazem soluções para a questão e nem qualifica a humanidade para enfrentar a reintrodução da discussão ética no cotidiano das sociedades.

A objetividade científica e a sensibilidade não podem ser vistas como elementos de campos opostos e irreconciliáveis. Ao contrário, é preciso considerá-las como produções do mesmo espaço de produção social e humano, e que não são excludentes, mas complementares. Como diz Bronowski (1977) “muita gente finge acreditar que a ciência asfixiou progressivamente as artes ou as distorceu de alguma forma desagradavelmente (...) e que, por conseguinte, as artes só podem renascer expulsando a ciência”⁸⁴, ou seja, não se pode defender a sensibilidade como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento, baseando-se na negação da objetividade e do papel que a produção científica assumiu na história da humanidade.

Na opinião de Bronowski (1977), a ciência, diferentemente do que é defendido por muitos, também gera sensibilidades e valores, e este processo se dá de dois modos:

⁸⁴ Jacob Bronowski, O Senso Comum da Ciência, p. 15.

primeiro porque “injeta novas idéias na cultura tradicional”; e, em segundo, porque sujeita a cultura “à pressão da mudança técnica, (...) até refundir imperceptivelmente toda a base da nossa cultura”, ou seja, “toda nossa sensibilidade foi recriada por estas sutis modificações”⁸⁵. Para exemplificar, o autor afirma que “foi a Revolução Industrial que criou a nossa sensibilidade” e que ciência e arte, sensibilidade e objetividade “não são tão dissemelhantes”, apenas não se encontram, hoje, em condições idênticas. De outro modo, assim como a ciência é geradora de sensibilidade, esta também deve ser vista como um espaço privilegiado de produção de conhecimento, ou como sustenta Lukács (1978), lembrando que o jovem Marx já defendia que “a luta de libertação da humanidade culmine na perspectiva segundo a qual os sentidos humanos deverão se transformar em elaboradores de teorias”⁸⁶. Portanto, objetividade e subjetividade, como foi dito anteriormente, não são aspectos díspares e conflitantes da condição humana, mas interdependentes, complementares e fundamentais para o processo de humanização das relações sociais.

Nesta mesma linha de raciocínio, Latour (2001) se posiciona contrário a que o futuro da ciência e da humanidade esteja na opção entre aqueles que consideram que a ciência somente será acurada “depois que se livrarem de todas as contaminações da subjetividade, política ou paixão” ou daqueles que só dão “valor à humanidade, moralidade, subjetividade ou direitos se estes foram protegidos de quaisquer contatos com a ciência, a tecnologia e a objetividade”. O autor combate “estas duas purgações, essas duas purificações”, pois “*quanto mais ligada uma ciência estiver com o resto do coletivo, melhor será, mais precisa, mais verificável, mais sólida*”. Por outro lado, “quanto mais não-humanos partilharem a existência com os humanos, mais humano será o coletivo”⁸⁷. Portanto, a retomada do debate ético na Educação Física e nas

⁸⁵ Ibid, p. 18.

⁸⁶ George Lukács, As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade Humana, p. 17.

⁸⁷ Bruno Latour, A Esperança de Pandora, p. 31-32. O autor chama de “não-humano” o conceito que “só significa alguma coisa na diferença entre o par ‘humano-não-humano’ e a dicotomia sujeito-objeto. Associações de humanos e não-humanos aludem a um regime político diferente da guerra movida contra nós pela distinção entre sujeito e objeto. Um não-humano é, portanto, a versão de tempo de paz do objeto: aquilo que este pareceria se não estivesse metido na guerra para atalhar o

outras áreas do conhecimento humano terá que se pautar não pela negação da objetividade científica em favor da sensibilidade e da subjetividade, mas entendendo que sem considerar esta dimensão humana, que já se provou ser uma fonte fecunda de novos saberes, esta tarefa se torna impossível de ser cumprida.

Tendo em vista este pressuposto e seguindo a discussão sobre o tema, é importante, também, considerar que, além dos dois caminhos apontados para o enfrentamento do debate ético – o das Éticas cognitivas e a da ciência como Ética – surge a perspectiva da Bioética que, a partir da própria fragmentação da ciência, tem a responsabilidade de apontar soluções para os principais problemas éticos produzidos pela própria ciência, tomando como referencial o respeito à dignidade da vida humana.

III) O CAMINHO DA BIOÉTICA

*depois de Copérnico ter expulso o homem do coração
do universo, e Darwin, do seio da Natureza, a
procriação apresta-se a expulsá-lo de si próprio.
(Kahn e Papon)*

3.1. Bioética: entre a ciência e a tradição

Seguindo os passos de Copérnico, Darwin ou Kahn, que a exemplo de Maffesolli, tomam a vida como o referencial para a retomada da Ética, é que surge a Bioética como uma área específica do conhecimento humano que tem como finalidade estudar os desdobramentos das pesquisas científicas, principalmente na área da biologia, e as relações sociais que estabelecem. Segundo Garrafa e Costa (2000), o conceito de “Bioética global” foi apresentado em 1971, por Van Ressenlaer Potter, “que pretendia que a mesma se constituísse em uma espécie de “ponte”, elo de ligação e integração harmônica, entre os conhecimentos científicos e a vida humana presente e futura”⁸⁸. Esta “nova” área do conhecimento nasceu com uma função bem específica, qual seja: tomando como referencial os juízos de valor moral, resolver um problema emergente, o de conciliar os efeitos negativos decorrentes do desenvolvimento científico, sem, entretanto, imobilizar a ciência em uma camisa de força moral.

Assim, a Bioética surge no espaço deixado pela ciência que, ao não se ocupar do debate ético, permitiu o surgimento de um número cada vez maior de problemas morais e sociais, sem fornecer os meios de resolvê-los. A partir desta realidade, cientistas vinculados à biologia começaram a discutir a possibilidade de estabelecer um “controle” sobre os conhecimentos que estavam sendo construídos nesta área, pois entendiam que os métodos e os saberes produzidos estavam “fugindo” dos princípios morais mínimos. Para D’Assumpção (1998), a Bioética surgiu “nos Estados Unidos,

⁸⁸ Volnei Garrafa e Sérgio Ibiapina Costa (Org.) A Bioética no Século XXI, p. 09.

abrangendo todo o inter-relacionamento com as diferentes formas de vida que em última análise afeta profunda e decisivamente o Ser Humano”⁸⁹, embora o termo, originariamente, tenha sido utilizado para discutir os problemas éticos que envolviam a área médica. Já Campbell (2000) vai além, dizendo que o termo Bioética engloba o “estudo dos aspectos éticos, sociais, legais, filosóficos e outros aspectos afins inerentes à assistência médicas e às ciências biológicas”⁹⁰. A utilização deste termo tem sido muito polêmica e geradora de vários debates, mas ela será considerada neste estudo, como a análise daquelas condições que dão sentido à vida e não somente aqueles vinculados ao campo de abrangência da biologia. Assim, falar de Bioética significa falar da vida.

No trabalho denominado *Da Biologia à Ética*, Jean Bernard (1994) deixa claro que a preocupação com os desdobramentos morais e éticos decorrentes do avanço científico, principalmente que afetam diretamente a vida, acentuou-se mais fortemente, quando houve um “aperfeiçoamento” dos estudos da engenharia genética, ou seja, quando o homem da ciência adquiriu o poder de manipular o patrimônio genético dos seres vivos. Ele alerta que os procedimentos de uma pesquisa, mesmo que o objetivo seja louvável, não pode deixar de lado a discussão de suas conseqüências éticas, pois para ele, “tudo o que é científico não é necessariamente ético”⁹¹. Portanto, a pesquisa científica não é destituída de responsabilidades no que se refere ao uso que pode ser feito do conhecimento que produz, bem como dos métodos que utiliza para produzi-lo e das conseqüências sociais, políticas e éticas de seu empreendimento.

Ainda dentro da relação entre ciência e Bioética, Campbell (2000) afirma que a Bioética precisa preocupar-se em “criticar o ‘triumfalismo científico’ que parte do

⁸⁹ Evaldo Alves D’Assumpção. *Comportar-se fazendo Bioética para quem se interessa pela Bioética*, (p. 18). No livro de Roberto Andorno, *A bioética e a dignidade da pessoa*, o autor explica que o termo “bioética” foi empregado pelo professor Van Ressenlaer Potter, na obra *Bioethics: bridge to the future* e, posteriormente, foi utilizado para nomear a instituição *The Joseph and Rose Kennedy Institute of Ethics for the Study of Human Reproduction and Bioethics*.

⁹⁰ Alastair V. Campbell, *Uma Visão Internacional da Bioética*. In: Volnei Garrafa e Sérgio Ibiapina Costa (Org.) *A Bioética no Século XXI*, p. 27.

⁹¹ Jean Bernard, *Da Biologia à ética*, p. 174

pressuposto que todo progresso científico deve ser pelo bem humano, embora, na melhor das hipóteses, a evidência possa ser ambígua. Portanto, a ética da ciência e sua aplicação na tecnologia fazem parte do tema da bioética”. É preciso considerar que o projeto da ciência moderna se pautou pela tentativa de “descobrimento” do processo de desenvolvimento da natureza e a conseqüente intervenção humana tem como objetivo derrubar os obstáculos que “impedem” o pleno desenvolvimento do homem. No entanto, este empreendimento não se demonstrou tão simples de ser realizado, pelo contrário, desencadeou uma série de conseqüências incontrolláveis que, diferentemente ao esperado, colocam a sobrevivência da humanidade em risco.

No espaço criado pelo fracasso do projeto científico moderno de estabelecer os critérios morais e éticos para o agir humano é que surge a Bioética. Campbell (2000), no entanto, sustenta que ela ainda enfrenta dois problemas: o primeiro, refere-se à realidade da intolerância política, religiosa e do dogmatismo; e o segundo seria o que se “pode chamar de ‘neocolonialismo’ na bioética”, ou seja, o domínio dos Estados Unidos no cenário da biotecnologia. Segundo ele, “é um problema real quando se acredita que alguma forma de filosofia ocidental, baseada em princípios racionalistas, venha a ser um modo universal de se abordar problemas bioéticos”⁹². Para superar tais problemas, o enriquecimento do conteúdo cultural nos estudos da Ética seria um dos caminhos necessários de serem trilhados.

Por outro lado, Bernard (1994) afirma que os conhecimentos produzidos na área da biologia fizeram com que “ética e bioética se tornassem, em linguagem corrente, palavras quase sinônimas”, entendendo que esta sinonímia é contestável, pois a Bioética deve concentrar-se nas questões que tenham como objeto a vida humana e deve conciliar duas tarefas: “a proteção da coletividade e a proteção e o respeito por cada pessoa”; é a defesa do “ser contra o não-ser”. Assim, a função da Bioética de estudar as relações entre a pesquisa biológica e as sociedades humanas, tem fronteiras

⁹² Alastair V. Campbell, Uma Visão Internacional da Bioética. In: Volnei Garrafa e Sérgio Ibiapina Costa (Org.) A Bioética no Século XXI, p. 33.

“permeáveis, abertas às trocas fecundas, mas também fechadas em outros casos para evitar confusões desagradáveis”, ou seja, a Bioética ainda transita entre dois riscos bem evidentes, de um lado, o desenvolvimento de pesquisas que não levam em consideração os pressupostos morais e, por outro lado, a pesquisa inviabilizada pela rigidez moral. Para resolver este dilema, o autor afirma que a Bioética deve persistir na tentativa de estabelecer fronteiras abertas e claramente definidas entre a Ética e a ciência, alertando para “os perigos ligados à evolução atual da relação entre o lucro e o corpo humano”. Sobre esta questão, procura reforçar os princípios que inspiram a Bioética: “respeito pela pessoa, respeito pelo conhecimento, recusa do lucro e responsabilidade dos homens de ciência”⁹³, isto é, valores que não fazem parte do discurso científico, mas que são fundamentais para que a Bioética efetive sua tarefa de responder às questões que têm como objeto a vida humana, tanto nos seus aspectos sociais como individuais.

Resumindo, a Bioética nasceu e se desenvolveu, segundo Clotet (2000), a partir: dos grandes avanços da biologia molecular e da biotecnologia aplicada à medicina, tendo como foco originário a denúncia de abusos realizados pela experimentação biomédica em seres humanos. A Bioética, na tentativa de cumprir tal tarefa, deparou-se com as seguintes contradições: o pluralismo moral dos países de cultura ocidental, a maior aproximação dos filósofos da moral aos problemas relacionados com a vida humana; as intervenções de instituições religiosas, de organismos e entidades internacionais e dos poderes legislativos e executivos em “questões que envolvem a proteção à vida ou os direitos dos cidadãos sobre sua saúde, reprodução e morte”.

Ainda para Clotet (2000), os “novos poderes da ciência significam novos deveres do homem”⁹⁴ ou como diz Jean Bernard (1994)⁹⁵, novos e maiores poderes conduzem a novos e maiores deveres e a Bioética ao tomar para si a tarefa de focalizar a reflexão

⁹³ Ibid, p. 226.

⁹⁴ Joaquim Clotet, Bioética como ética aplicada e genética. In: Volnei Garrafa e Sérgio Ibiapina Costa (Org.) A Bioética no Século XXI, p. 33

⁹⁵ Jean Bernard, Da Biologia à ética.

Ética no fenômeno vida, precisa considerar que assim como existem formas diversas de vida, existem, também, diferentes Bioéticas a serem consideradas.

Esta diversidade de “vidas” e, portanto, de “Bioéticas” é sustentada também por Engelhardt, na sua obra *Fundamentos da Bioética*. Para ele, a bioética é um “substantivo plural”, pois no seu entendimento não existe uma Bioética, mas várias. Esta pluralidade de Bioética, na compreensão do autor, decorre da tentativa de defender racionalmente uma moral concreta, correta e canônica e a inexistência de bases seculares gerais que sejam capazes de estabelecer uma autoridade que imponha uma particular visão moral concreta. Neste sentido, ele aposta em Bioéticas seculares⁹⁶, que não servem “como orientação para viver a vida”, pois não reconhecem a “fraqueza do raciocínio secular”, mas que estabelecem uma conciliação entre as diferentes perspectivas morais, negando-as. Nesta obra, o autor não apresenta “uma ética pela qual os homens e mulheres podem viver sua vida moral, mas justifica um quadro moral no qual os indivíduos que pertencem às comunidades morais diversas, que não compartilham uma mesma visão moral, ainda podem considerar-se unidos por uma textura moral comum, numa mesma língua moral”⁹⁷. A idéia de garantir a universalidade das reivindicações da Bioética tem suas raízes, segundo Engelhardt (1998), “no projeto do iluminismo de estabelecer uma ética universal essencial a uma comunidade moral de todas as pessoas, fora de qualquer suposição religiosa ou

⁹⁶ Para sustentar a tese da bioética secular H. Engelhardt parte do fracasso da filosofia moral em apresentar uma moralidade canônica concreta, mas acredita que através de uma bioética secular será possível vincular pessoas que sejam “estranhos morais”, ou seja, que tenham visões e posturas morais diferentes, “para que se encontrem e colaborem pacificamente”. A bioética secular seria aquela que considera a vida e o mundo a partir de seus aspectos materiais, profanos e utilitários. Esta bioética secular procuraria através da razão secular a descoberta de uma moralidade essencial e uma autoridade moral que a impusesse. No entendimento de Engelhardt, “as bioéticas seculares quase sempre darão respostas qualificadas, deixando perturbadoras áreas de incerteza”, mas o fundamental é que elas se alicerçam em uma “importante mudança moral, em um colapso das expectativas tradicionais e em uma reorientação intelectual”. No entanto, o autor chama a atenção para o fato que a bioética secular é “incapaz de dizer qualquer coisa a respeito do caráter essencial que deveríamos ter, ou as virtudes que deveríamos desenvolver, sem, ao mesmo tempo, apoiar uma interpretação moral particular”, ou seja, ela não tem capacidade para dar explicação para a virtude e o caráter. Além disso, a bioética secular tem limites bem claros e estes limites, no entendimento do autor, é o da razão e da autoridade moral.

⁹⁷ Volnei Garrafa, na apresentação da obra de H. Tristram Engelhardt, *Fundamentos da Bioética*, p. 15.

cultural particular”. No entanto, ele considera que este projeto de descobrir uma Ética canônica essencial para aplicar à Bioética, é um grande fracasso filosófico.

Para Engelhardt (1998), o projeto de moralidade e de Bioética secular promete dar “uma explicação geral de como os indivíduos devem agir”⁹⁸ e baseia-se na “suposição de que existe uma moralidade concreta disponível a todos por meio da reflexão racional”. Esta suposição tem sua origem no projeto filosófico ocidental que buscou ver a realidade “a partir da perspectiva anônima da razão, do *logos*”, para a partir daí, “articular uma visão normativa” que fosse aplicada em “qualquer lugar e fora de qualquer história particular”. Esta proposta de explicação racional do ser e da moralidade foi detalhada, segundo o autor, por Platão, Aristóteles e pelos estóicos, sendo que tais interpretações foram desenvolvidas e reforçadas pelo cristianismo ocidental. Neste sentido, o cristianismo ocidental parte da perspectiva de uma moralidade que pode ser “conhecida e compreendida por meio da razão sem fé”.

No entendimento de Engelhardt (1998), as questões bioéticas contemporâneas surgem em um “quadro de fragmentação da perspectiva moral”, de “uma série de perdas de fé e de mudanças na ética e na convicção ontológica ocidental”⁹⁹, principalmente depois que Lutero quebrou a “suposta possibilidade de uniformidade na visão moral religiosa”, governada por única autoridade suprema. Acrescente-se a isto o progresso científico que desqualificou as “interpretações estabelecidas quanto ao lugar do homem no mundo e até no cosmos”. Com a revolução copernicana, as interpretações e visões seculares deixam de ter uma perspectiva final ou absoluta e “o homem deixava de ser o centro do universo”. Darwin também desalojou o homem de seu “ambiente humano canônico”, onde “já não prevalecia uma interpretação secular da natureza humana como tendo origem unívoca e muito menos divina”. Retomando a citação que introduz o tema da Bioética, Engelhardt concorda com Kahn e Papillon

⁹⁸ H. Tristram Engelhardt, Fundamentos da Bioética, p. 22

⁹⁹ Ibid, 25-29

(1998)¹⁰⁰ quando estes afirmam que Copérnico expulsou o homem do coração do universo, Darwin da natureza e os estudos da engenharia genética expulsá-o de si mesmo.

A partir da insustentabilidade das interpretações religiosas do cristianismo ocidental, surge o iluminismo e a fé de que a razão poderia definir as virtudes, o agir e os princípios gerais da moralidade, mantendo-se, no entanto, “fora de qualquer narrativa moral particular”. O objetivo era “descobrir, pela razão, uma moralidade comum que unisse a todos e proporcionasse a fundação da paz perpétua”. No entanto, este projeto também fracassou, principalmente quando não considerou, segundo Engelhardt (1998), o “politeísmo de perspectivas, com seu caos de diversidade moral e sua cacofonia de numerosas narrativas morais concorrentes”¹⁰¹. Estas explicações filosóficas universais e unificadoras oferecidas, por exemplo, através dos estudos de Descartes, Spinoza e Leibniz, pressupõem, para o autor, que o “mundo dos fatos e, muitas vezes, o dos valores, tem um padrão singular de coerência racional”. Esta “pressuposição monoteísta” que considera a existência de um único ponto de vista em termos do qual pode ser dada uma explicação concreta do conhecimento e da Ética, provou-se incapaz de ser sustentada, pois as respostas morais essenciais em Bioética atenderão matérias de inclinação particular e específica, em vez de questões gerais, “por meio do sadio argumento racional”. Neste sentido, Engelhardt (1998) resume assim, a sua concepção:

a esperança moderna ou do iluminismo era de que se poderia, por meio da razão, descobrir um denominador comum unindo as pessoas e revelando padrões morais comuns. (...) Nos vários contextos nacionais e culturais dentro dos quais esse projeto intelectual foi posto em andamento, existem várias gradações dadas ao papel da razão ou às simpatias, sensibilidade e sentimentos comuns. (...) a dificuldade é determinar qual razão deveria orientar, ou qual simpatia deveria ser canônica. (Engelhardt, 1998, p. 63-64)

O projeto científico moderno baseou-se na perspectiva de que a razão seria o elemento capaz de estabelecer um princípio moral e ético que fosse único e universal.

¹⁰⁰ Axel Kahn e Fabrice Papillon, A Clonagem em Questão.

¹⁰¹ Ibid, p. 30

No entanto, a racionalidade e os sentimentos não racionais foram diferentemente percebidos, constituindo a partir da diversidade cultural, um sem número de moralidades e de concepções éticas.

Segundo Engelhardt (1998), o fracasso em construir uma Ética ou uma Bioética secular essencial, seja ela de cunho religioso ou racional, deve-se principalmente, a impossibilidade de se estabelecer uma essência do pensamento moral. Para o autor, esta impossibilidade se funda nos seguintes motivos: 1) se partir de uma essência moral particular (como a intuição, por exemplo) e a usar como referência, ela será insuficiente, já que os padrões pelos quais essa essência foi selecionada não contempla a diversidade moral, inclusive de uma comunidade específica; 2) se partir de uma estrutura formal, com bases em princípios, esta perspectiva, segundo o autor, “não proporciona essência moral e, portanto, nenhuma orientação moral essencial”; 3) se buscar na realidade objetiva externa – como, por exemplo, no discurso das conseqüências da ação ou da estrutura da realidade – a resposta geral para os dilemas morais, constatar-se-á que esta tentativa pode também fracassar, pois a realidade não é o “que deveria ser ou o que deveria ser julgado”, ou seja, a utilização de um sólido argumento moral, muitas vezes, não consegue resolver controvérsias morais, principalmente, quando não se tem definidas as premissas morais básicas comuns, as “regras de evidência e inferência e a visão de quem tem a autoridade moral”.

Engelhardt (1998) analisa pontualmente os principais critérios que são normalmente utilizados para resolver controvérsias morais, demonstrando que em nenhum dos casos é possível encontrar uma solução satisfatória no sentido de estabelecer uma Ética ou uma Bioética secular essencial:

1) o primeiro critério analisado é a da utilização da intuição, dizendo que esta solução é insatisfatória porque “qualquer intuição pode enfrentar a oposição de uma intuição contrária”;

2) o segundo critério se estabelece quando se busca a resolução de problemas morais usando como referência casos exemplares ou análises casuísticas., Este

procedimento, no entanto, possui um limite bem claro, qual seja, o “casuísmo ou o método de casos para resolução de controvérsias éticas depende de um quadro orientador, além dos próprios casos” e isto exige a utilização de uma sensibilidade apropriada e “nenhuma explicação secular geral pode determinar o sentido moral que torna o discernimento certo ou errado, sem forçar a questão”;

3) o terceiro critério para tentar resolver as controvérsias morais, seria comparação entre as conseqüências de diferentes possibilidades de escolhas morais, também chamado de explicações conseqüenciais. Neste sentido, Engelhardt (1998) lança o seguinte questionamento: “como se pode avaliar as virtudes comparativas de sistemas concorrentes sem apelar a uma interpretação moral de fundo que permita avaliar os méritos relativos dos sistemas concorrentes?” Ele afirma que esta solução não se mostra eficaz, pois precisaríamos “saber como avaliar ou comparar as conseqüências tanto presentes como futuras” e mais, “pressupõe um modo de julgamento, de comparação entre vantagens e desvantagens que é antecedente e de fato impositivo”. Neste caso, para poder dar uma explicação essencial da moralidade secular, seria “necessário já ter feito uma escolha prévia, com respeito ao caráter apropriado da racionalidade moral”;

4) o quarto critério é através da construção de uma teoria de escolha hipotética, cujo observador não pode ser imparcial, pois, se assim não for, poderá não servir como orientador para resolver controvérsias morais. Neste sentido, segundo Engelhardt (1998), “o observador ou aquele que faz a escolha hipotética deve ser partidário de uma visão moral ou sentido moral particular”;

5) o quinto critério analisado se refere aqueles que utilizam uma noção de racionalidade moral para resolver as controvérsias sejam éticas ou bioéticas. O limite desta proposta é que ela precisaria, *a priori*, estabelecer “qual o sentido da racionalidade, da neutralidade ou da imparcialidade a ser escolhida, mas ainda incorporar uma particular visão moral, sentido moral ou teoria do bem”, além de incluir “uma visão particular em relação a correr riscos e sobre a maneira pela qual as igualdades têm importância”. Aqui, o autor abre um parêntese na sua análise e utiliza a

teoria de Habermas¹⁰² para exemplificar como o estabelecimento de uma racionalidade moral universal essencial não resolve as controvérsias éticas e bioéticas. Engelhardt (1998) afirma que o discurso considerado por Habermas como aquele capaz de unir os indivíduos, “exige uma crítica terapêutica na qual os participantes libertam-se das ilusões, em particular das autodecepções a respeito de suas próprias experiências subjetivas”, empreendimento este impossível de ser concretizado. Além disso, é na “especificação geral e na possibilidade de testar as normas morais” que a teoria se mostra ineficaz. Vai além, afirmando que Habermas parte do pressuposto que os “argumentos racionais sólidos podem em princípio, ser considerados capazes de resolver as controvérsias morais”, mas para defender tal tese necessita acreditar que “certos modos de encarar a realidade e a moralidade são preferíveis simplesmente por referência ao caráter da razão recíproca dada no discurso”. Engelhardt (1989) considera a visão habermasiana uma retomada dos princípios iluministas, pois crê que a razão será suficiente para trazer à crítica, diferentes sentidos morais e que, assim como Kant, precisaria fazer uma escolha entre diferentes noções essenciais de racionalidade. Para completar, ele considera que “Habermas coloca considerável essência em sua noção de discurso” e que isto compromete a legitimidade da tese, enquanto possibilidade concreta de construir uma moralidade e uma concepção ética;

6) o sexto critério é o que Engelhardt (1998) chama de teoria do jogo, em que os agentes morais precisariam se envolver em “diversos movimentos e contramovimentos, de maneira que é necessário para eles (os membros da sociedade) decidirem quais regras lhes permitirão cooperar de modo a alcançar seus objetivos individuais e comuns. O foco recai sobre como cooperar racionalmente e coordenar as ações”. O limite desta abordagem é que exigiria pelo menos um posicionamento comum em termos de “valores e prejuízos, assim como alguma interpretação comum da racionalidade moral”;

7) o sétimo critério é aquele que recorre ao discurso do caráter da realidade, usando-o como pressuposto para resolver disputas morais. Neste sentido, seria preciso

¹⁰² A teoria moral de Habermas também foi enfocada neste estudo, no item 2.2. *Caminhos possíveis: as éticas cognitivas e a ciência como ética*, mais especificamente na p. 39.

a priori, estabelecer quais situações da realidade ou quais estruturas da natureza devem ser normativos. Necessitaria definir, em princípio, se aquilo que existe é natural ou bom para se chegar às imposições morais da natureza. Para Engelhardt (1989), “a natureza e suas leis não são por si mesmas moralmente normativas. Elas simplesmente existem”;

8) o oitavo critério que muitos autores utilizam para tentar estabelecer uma Bioética secular, é o de recorrer aos princípios da autonomia, da beneficência, da não-maleficência e da justiça, princípios estes que Engelhardt classifica de “nível intermediário”. O primeiro alerta que o autor faz, é que estes princípios podem ser utilizados por consequencialistas, o que já demonstraria a fragilidade do critério. Em seguida, salienta que esta perspectiva exige que os indivíduos tenham as mesmas ou semelhantes visões morais ou teorias do bem e de justiça, para, a partir daí, buscarem soluções às controvérsias morais ou éticas. Lembra, também, que as divergências “dependem não apenas de diferentes reconstruções das mesmas interpretações morais, mas nascem de visões morais fundamentalmente diferentes”. Este critério seria eficaz apenas quando os indivíduos compartilham de uma mesma visão moral, “mas estão separados por sua reconstrução teórica dessa visão. Em todo o caso, não fechará o substantivo abismo entre aqueles que estão separados por diferentes visões ou sentidos morais”¹⁰³, ou seja, esta perspectiva de resolução de controvérsias se mostra eficaz quando os participantes compartilham da mesma moralidade e limitada quando estes princípios morais são divergentes.

Para completar, o Engelhardt (1989) aponta que a impossibilidade de se construir uma Bioética secular pode nos levar à “beira do niilismo”, em que alguns problemas morais podem se mostrar insolúveis, pois não temos condições de estabelecer um método objetivo de decidir o que é moralmente correto ou errado. Neste sentido, o autor aponta para a existência de uma autoridade moral para resolver a falta de argumentos seculares decisivos para estabelecer uma visão concreta da vida em uma

¹⁰³ Ibid, p. 65-100

comunidade. A autoridade moral, neste caso, derivaria do consentimento dos envolvidos em empreendimentos comuns, sendo que a Ética e a Bioética seriam “meios para resolver controvérsias em relação ao comportamento apropriado com base em outros atos além do uso da força”. A autoridade moral secular é a “autoridade daqueles que concordam em colaborar”¹⁰⁴, mas que dependem de uma vontade de moralidade.

Neste sentido, o desafio, hoje, é a busca de Bioéticas contemporâneas que possam ser construídas a partir da convivência de duas realidades: de um lado, a existência de um enorme “ceticismo, perda de fé, convicções persistentes, pluralidade de visões morais e crescente desafio das políticas públicas”; e, de outro, a constatação positiva de que as sociedades ocidentais são pluralistas, que envolvem “comunidades com uma diversidade de sentimentos e crenças morais” e que impedem, portanto, a existência de uma “Bioética secular” e singular.

Além disso, é preciso recordar o alerta de Engelhardt de que as análises de uma nova perspectiva de Bioética não podem partir dos fundamentos da moral tradicional e neste alerta se une a posição de Axel Kahn e Fabrice Papon (1998), na obra *Clonagem em questão*. Embora diverjam do primeiro nas demais concepções bioéticas, concordam que o referencial não pode mais ser a moral tradicional, visto que esta se baseava “no caráter inalterável da condição humana e na restrição do domínio do agir humano, restrição essa que implicava em uma responsabilidade limitada do ser humano”. Estes fundamentos foram, segundo os autores, abalados pelo advento do poder do homem sobre a “mãe Natureza”, graças ao desenvolvimento, principalmente, da engenharia genética. Este novo poder de dominação exige um outro pensar ético que substituiriam as alternativas que podem alterar dados da condição do homem. Para Kahn e Papon (1998), esta constatação cria, provisoriamente, uma espécie de “vazio ético”, que deve ser preenchido por uma nova concepção moral destinada a fazer face

¹⁰⁴ Ibid, p. 105.

à nova relação do homem com a Natureza. Esta nova Ética poderá ser um “negativo da ética tradicional”, pois “deixará de estar fundada no progresso, passando a assentar no impedimento”¹⁰⁵. Além de defenderem um controle social sobre as investigações científicas, os autores vão além, citando a tese do Jacques Testart¹⁰⁶, que propôs uma Ética da “não-investigação”, fundamentando-se na idéia da não neutralidade da pesquisa científica e de que não existe uma única descoberta que não seja aplicada.

Nesta breve discussão evidencia-se a existência de dois campos de intervenção e de atuação da Bioética uma que defende a liberdade da ciência em nome do progresso da humanidade e, de outro lado, aqueles que defendem um maior controle sobre os poderes advindos das produções científicas e que, embora não desconhecendo os grandes benefícios proporcionados pela ciência, defendem a limitação das ações científicas em nome da proteção da dignidade humana. Para dar conta desta e de outras questões, a tarefa passa a ser o aprofundamento do estudo a respeito da Bioética, com o objetivo de destacar aqueles aspectos que podem alavancar e sustentar o debate na Educação Física.

3.2. Homem, liberdade, dignidade do sujeito e pessoa: conceitos da Bioética

Em função destes “dilemas”, chega-se a conclusão que para se analisar a Bioética é necessário deter-se sobre alguns conceitos que fundamentam o debate sobre o tema. Nesta perspectiva, o conceito de homem é fundamental, pois além de ser o objeto da discussão, é em seu nome que as pesquisas da área da biologia buscam a sua

¹⁰⁵ Axel Kahn e Fabrice Papillon. A Clonagem em Questão, p. 157-158.

¹⁰⁶ Jacques Testart foi o realizador da primeira experiência do bebê de proveta, na França, e na sua concepção, “chegou o momento de fazer uma pausa, que chegou o momento da autolimitação do investigador. Quanto a mim, ‘investigador em procriação assistida’, decidi parar (...) Reivindico igualmente uma lógica da não descoberta, uma ética da não investigação. Deixemos de fazer crer que a investigação é neutra, que só as aplicações podem ser consideradas boas ou más”. In: Axel Kahn e Fabrice Papillon. A Clonagem em Questão, p. 158.

legitimidade. Sem a definição do conceito de homem é impossível estabelecer os princípios que determinem como agir. Assim, a relação entre o sujeito e a sociedade humana, a partir da Bioética, deve considerar a dimensão pessoal da existência e a autonomia do comportamento humano, ou seja, é o homem que assim “transcende os elementos, as moléculas que o formam”, levando a constatação, portanto, que entre os homens “não há desigualdades mas diferenças”¹⁰⁷. É preciso considerar que as comunidades “estabelecem a sua unidade numa cultura comum” e que elas se distinguem entre si, pelas produções culturais diferenciadas.

Partindo deste princípio, Jean Bernard (1994) nos remete a compreensão de que a Ética humana e, conseqüentemente, a Bioética são conceitos vinculados à liberdade, que deve ter como objeto a defesa do homem, ou seja, o conceito de homem é um aspecto definidor da liberdade. Entende que a retomada dos estudos da Ética deveu-se principalmente, ao surgimento do pensamento que tinham como base “a recusa de uma visão coerente do Universo e a emergência do descontínuo, da recusa do finalismo e da defesa do acaso dos jogos moleculares”¹⁰⁸. Assim, a Ética deve se debruçar sobre questões que se apresentam sob forma de tensões bastante claras entre concepções “contraditórias ou aparentemente contraditórias”. No seu entendimento, um critério, entretanto, é fundamental para o debate ético e bioético em todas as áreas do conhecimento: “o que não é científico não é ético”. Alerta também, que a Ética é “obrigada a integrar-se em uma reflexão de grande amplitude no plano político e servi-la. É a esse preço que não se limitará à formulação de desejos puramente abstratos e que não teriam, de um modo geral, um verdadeiro poder na prática”¹⁰⁹. Portanto, o fundamento da Ética é a liberdade, mas deve considerar também as relações políticas que definem estes espaços de liberdade, bem como as responsabilidades sociais e a dignidade do sujeito decorrentes das ações humanas.

¹⁰⁷ Jean Bernard, Da Biologia à ética.

¹⁰⁸ Ibid, p. 21.

¹⁰⁹ Ibid, p. 182.

A partir disso, introduz-se um outro conceito importante para a Bioética: o da dignidade do sujeito que deve estar diretamente vinculado com a liberdade, pois para o Bernard (1994), a dignidade deve ir além do “simples dever”, mas partir de requisitos originários de “uma consciência civilizada”, isto é, “essa qualidade incorpórea” precisa se “associar rigorosamente ao corpo do homem se quisermos encontrar em tudo o que lhe diz respeito a linha ascendente do humanismo”¹¹⁰. Por isso, o autor afirma que “de Arquimedes a Einstein a ciência transformou-se, entretanto, de Platão aos filósofos contemporâneos, a sabedoria permaneceu a mesma. Essa discordância explica garantidamente as incertezas e a impotência freqüente da Bioética do final do século XX”. Finalizando, Bernard (1994) sustenta que as discussões bioéticas devem considerar o conhecimento como o primeiro dos deveres, mas deve levar em conta também que o conhecimento deve estar “subordinado” ao respeito do homem, a sua liberdade e a sua dignidade. Ou, como diz Andorno (1997), “ser pessoa quer dizer ser digno” e o homem “é responsável pela humanidade de sua própria pessoa”¹¹¹.

Vinculado ao conceito de homem, de liberdade e de dignidade está a concepção de pessoa, que tem assumido a centralidade das discussões da bioética. Neste debate, pode-se caracterizar duas posições bem distintas: uma defendida por autores como Jean Bernard, Garrafa e Berlinguer que consideram a pessoa não “como uma ‘coisa’ biológica nem uma convenção social e ideológica arbitrária”, cuja vida não começa no nascimento mas na concepção, considerando, portanto, que o embrião é uma pessoa potencial, pois as “propriedades características da pessoa estão presentes, latentes no embrião”. Nesta perspectiva, o embrião deve ser considerado um ser humano em potencial, “cujo futuro possível põe limites ao poder alheio”¹¹². Nesta concepção, a pessoa aparece como um valor e a sua defesa é exatamente uma das funções fundamentais da Bioética. Como já foi mencionado anteriormente por Bernard (1994),

¹¹⁰ Ibid, p. 164 - 253.

¹¹¹ Roberto Andorno. A bioética e a dignidade da pessoa, p. 33-36.

¹¹² Ibid, p. 162

é a “defesa do ser contra o não-ser”¹¹³. Considera, também, que não existe diferenciação entre o conceito de pessoa e ser humano, sendo considerados, portanto, sinônimos. A outra posição é defendida por Engelhardt (1998), para quem as pessoas e não os seres humanos são especiais, sendo que somente as pessoas é que são o foco de preocupação da Bioética ou de uma moralidade secular geral. Na polêmica opinião do autor, “somente as pessoas podem fazer acordos e transmitir autoridade a projetos comuns”, apenas as pessoas têm capacidade de agir, de ter auto-reflexão, autoconsciência. Só as pessoas podem reconhecer ou negar autoridade, podem ser consideradas responsáveis, ter liberdade, ou seja, somente elas podem ser um agente moral. Portanto, no entendimento de Engelhardt (1998), para ser pessoa é preciso, necessariamente, ser agente moral.

Agentes morais competentes, segundo Engelhardt (1998), são “aqueles que participam de controvérsias morais e podem resolvê-las por meio de acordo. Mas também podem discordar”¹¹⁴. Esta prerrogativa não pertence aos humanos, mas às pessoas. O ser humano seria apenas o membro de uma espécie particular “que possui características de primata”, com “uma crescente especialização do sistema nervoso”, pertencente à família dos *hominidae* e que possui “a capacidade de produzir ferramentas, a língua e outros comportamentos relacionados ou dependentes de símbolos”. Engelhardt (1998) defende a tese de que “nem todos os humanos precisam ser pessoa”. O que torna a pessoa especial é sua “capacidade de autoconsciência, racionalidade e preocupação com o merecimento de acusação e elogio”. E vai além, afirmando que “os fetos, os bebês, os deficientes mentais e aqueles que se encontram em coma, sem nenhuma possibilidade de recuperação, são humanos, mas não são pessoas e não desfrutam, por si mesmos, uma posição na comunidade moral secular”¹¹⁵. Resumindo, o autor considera que somente as pessoas podem envolver-se no discurso moral, pois precisam ser “capazes de pensar em si mesmas como criaturas

¹¹³ Ibid, p. 154.

¹¹⁴ H. Tristram Engelhardt, Fundamentos da Bioética, p. 173.

¹¹⁵ Ibid, p. 174.

livres. Estas quatro características: a autoconsciência, a racionalidade, o sentido moral e a liberdade, identificando-as como entidades capazes de discurso moral. A moralidade da autonomia é a moralidade das pessoas”, ou seja, são as únicas capazes de ser autoconscientes, de construir regras de ação para si mesmas e para os outros, sendo criaturas racionais e tendo um sentido moral mínimo. Portanto, quando se fala em dignidade da pessoa, o autor se refere somente àqueles que são “agentes morais” e não a todos os seres humanos.

Engelhardt (1998) afirma que considerar os fetos e os bebês como pessoas em potencial é um argumento que não convence, pois para ele, “se os fetos são apenas pessoas em potencial, eles não têm os direitos das pessoas”. Argumenta que como não são pessoas, “não podem exigir que sejam respeitadas. Não podem, como as pessoas, estabelecer limites morais definindo até onde podem ser usados por outros. O valor dos zigotos, embriões e fetos precisa ser entendido principalmente, em termos do valor que tem para as pessoas reais”. Como não possuem autoconsciência, racionalidade, sentido moral e liberdade, os zigotos, embriões e fetos não podem exigir respeito e a definição de seu valor é feita por quem é pessoa.

Como pode ser constatado, os conceitos que fundamentam e sustentam o debate ético, hoje, vem envolto em uma série de divergências e conflitos que se originam, principalmente, nas diferentes concepções de ciência e sociedade. Dado que o objetivo desta pesquisa não é fazer uma análise mais profunda deste debate, mas anunciar e pontuar sua existência, voltar-se-á a esta questão no capítulo 07, vinculando-o de forma mais direta às temáticas da Educação Física.

No entanto, é preciso salientar que neste contexto de conflitos conceituais, de mudança da condição humana, do reconhecimento das multiculturas, de desestruturação das expectativas tradicionais e de “desorientação cósmica” é que se encontra o debate bioético. Além disso, a Bioética ainda tem duas tarefas a enfrentar: a

primeira, é colaborar com “estranhos morais”¹¹⁶, e, em segundo lugar, apontar soluções para problemas morais que envolvem principalmente as relações entre as produções científicas, tecnológicas e a vida. Estas dificuldades não influenciam apenas os valores humanos, mas envolvem valores morais, estéticos, definem a forma e a estrutura humana e o que é e o que não é natural. Segundo Engelhardt (1998), ao constatar que não temos condições de estabelecer uma visão canônica normativa essencial da natureza humana e o seu significado, nos transformamos na medida de nós mesmos, sem um padrão para nos orientar. Este vácuo permitiu que as pessoas descobrissem uma “liberdade moral secular para modelar a natureza humana como bem entenderem, desde que possam fazer isso com prudência e benevolência, e com colaboradores que consentem com elas”. O autor conclui afirmando que a Ética contemporânea

parece, no máximo, ser capaz de levantar dúvidas sobre a conduta apropriada e a realização do bem. (...) Assim, não deveria ser surpresa o fato de a bioética secular ter malgrado na tentativa de encontrar explicação para a virtude e o caráter. Ela é incapaz de dizer qualquer coisa a respeito do caráter essencial que deveríamos ter, ou as virtudes que deveríamos desenvolver, sem, ao mesmo tempo, apoiar uma interpretação moral particular. (Engelhardt, 1998, p. 503)

Nesta perspectiva, a Bioética, no entendimento de Engelhardt (1998), não teria como finalidade definir como deveríamos viver a vida, mas indicar “a moralidade que pode unir os estranhos morais”. As propostas de uma Bioética secular são inevitáveis, mas não devem ter o intuito de suplantam as moralidades concretas que os indivíduos constroem dentro de determinadas comunidades. A Bioética pode oferecer “a rara linguagem da comunicação pacífica com estranhos morais”, proporcionando “a textura do discurso que pode ser compartilhado, mesmo com aqueles de quem discordamos profundamente”. O autor encerra sua obra, afirmando que a tese de uma Bioética secular esbarra em dois limites: o da razão e o da autoridade, principalmente pela

¹¹⁶ Para Engelhardt, *estranhos morais* “são pessoas que não compartilham premissas ou regras morais de evidência e inferência suficiente para resolver as controvérsias morais por meio de uma sadia argumentação racional, ou que não tem compromisso comum com os indivíduos ou instituições dotadas de autoridade para resolvê-las. (os estranhos morais não se consideram moralmente imperscrutáveis. Eles podem compartilhar os mesmos valores, tendo apenas uma ordenação diferente deles.)” (p. 32).

incapacidade da humanidade de estabelecer “racionalmente uma ordem moral concreta, correta e canônica”. Para resolver esta questão, Engelhardt (1998) propõe a existência de uma “moralidade secular”¹¹⁷, ou seja, “uma moralidade que permite que muitas moralidades existam e tenham seu lugar”. Neste sentido, a existência de “Bioéticas” no plural, isto é, de várias concepções a respeito da moralidade vinculadas à vida, partem da incapacidade da humanidade de estabelecer uma moralidade secular e que a autoridade seria a única capaz de estabelecer a colaboração pacífica entre estranhos morais.

Embora haja concordância com Garrafa (1998)¹¹⁸ de que as concepções de Engelhardt, além de polêmicas, são de “altíssimo nível intelectual” e que o autor constitui-se em um dos “principais pensadores/construtores da bioética mundial”. No entanto, sem desconsiderar a pretensão que a indicação pode assumir, é importante destacar algumas questões a respeito das concepções de Engelhardt. A primeira delas se refere a expressão de um certo inatismo nas idéias do autor, ou seja, deixa transparecer a idéia de que o homem já sabe *a priori*, o que é bem e o que é mal, como estas concepções de bem e de mal já nascessem com o indivíduo. O segundo destaque se refere a questão da “essência”. Como foi identificado por Ferstenseifer (2002), mesmo que o autor afirme a impossibilidade de estabelecer uma Ética ou uma Bioética secular pela ausência de uma “essência moral”, por outro lado, afirma os conceitos de

¹¹⁷ Moralidade secular, na concepção de Engelhardt (1998), é aquela que tem como objetivo alcançar os indivíduos em comunidades diversas, que pode envolver toda a sociedade, “procurando dar uma explicação geral de como os indivíduos devem agir”. A moralidade secular “pode demonstrar que certos modos de ação justificam o merecimento de culpa ou impedem a realização dos objetivos dos autores. Ela também pode mostrar quando é justificável a força punitiva ou defensiva. Mas, por si mesma, não tem força física”. As sanções, normalmente, são intelectuais. “Levantar uma questão ética é levantar uma questão intelectual com relação às justificações para a ação”. Dentro da perspectiva da moralidade secular, “nos afastamos das tendências, dos preconceitos e das distorções particulares em relação à apreciação anônima, que é intersubjetiva. Esse compromisso com a generalidade é um objetivo, a expressão de um princípio regulador e nunca totalmente realizado”. A moralidade secular oferece a rara linguagem da comunicação pacífica com estranhos morais, “proporciona a textura do discurso que pode ser compartilhado, mesmo com aqueles de quem discordamos profundamente”. (p. 502).

¹¹⁸ Volnei Garrafa na Apresentação à edição brasileira da obra Fundamentos da Bioética de H. Tristram Engelhardt.

humano e de pessoa como essencialidade. O que leva a desconfiar que Engelhardt usa “o essencialismo metafísico conforme lhe convém”¹¹⁹.

Para completar, uma questão que necessita ser contextualizada é a assumida identificação do autor com as concepções de um “renascido católico ortodoxo texano” e que, em função disso, afirma uma narrativa moral que “não pode ser dada pela razão, mas pela graça”. Além disso, a vinculação política do autor ao liberalismo de mercado faz com que defenda duas idéias básicas: a primeira é contra a regulamentação das pesquisas científicas que se relacionam com a vida, pois entende que o mercado é capaz de, por si mesmo, estabelecer a regulamentação necessária; a segunda, refere-se a defesa de “uma moralidade secular que justifica a compra e venda de partes do corpo”. Por isso, as concepções de Engelhardt (1998) são fundamentais para o debate ético, mas precisam ter o tratamento e aprofundamento necessário.

Logo, a Educação Física, como já foi referido anteriormente, torna-se um espaço privilegiado para o debate ético e bioético. Esta condição especial se estabelece exatamente pela vinculação que a área do conhecimento constitui com a corporeidade. O corpo é o que conecta o homem com o mundo, materializando as relações tanto sociais e políticas, quanto éticas e bioéticas. Portanto, quando se pretende empreender o debate ético e bioético a partir da Educação Física, é fundamental que o corpo seja o elemento central da discussão.

¹¹⁹ Paulo Fensterseifer, em parecer apresentado no processo de qualificação desta pesquisa.

IV) A CIÊNCIA, A CORPOREIDADE E A ÉTICA

*O corpo não é um princípio de individuação.
O corpo é sempre **relação**.
(Maurice Leenhardt)*

4.1. A ciência desconstruindo os corpos

A filosofia e a ciência, historicamente, estabeleceram perspectivas diferentes com relação ao corpo. A filosofia, em relação ao corpo, considera que tudo pode ser legitimado pela mente e utiliza o corpo de forma natural, como se fosse mais um elemento da natureza. Já no que se refere à ciência, esta procurou conhecer o corpo, decompondo-o, dominando-o para, finalmente, manipulá-lo.

Mas estas perspectivas filosóficas e científicas são cotidianamente superadas, pois, antes de tudo, segundo Rubens Alves¹²⁰, é preciso sobreviver. E quem fala de sobrevivência fala do corpo. O mundo humano é definido por ele. O corpo se impõe às perspectivas reducionistas e é o que cria a humanidade no homem. Pode-se considerar que as ações e as invenções humanas são construídas a partir do corpo e em benefício dele, ou seja, o corpo é a origem de toda a ação que tenha por objetivo a sobrevivência e a humanização.

A civilização ocidental tem se baseado na idéia de que a verdadeira humanidade começa onde o corpo termina. Essa concepção é reforçada, por exemplo, pela comunidade acadêmica que produziu um corpo para ficar sentado horas e horas, cujos sentidos são eliminados e apenas o intelecto é colocado em operação. Isso se dá também com as religiões, em que as possibilidades de aproximação com Deus começam onde o corpo acaba, isto é, quando as necessidades do corpo são

¹²⁰ Rubem Alves, A Geração do Futuro.

“controladas” em função da “purificação” da alma. Com relação à ciência, o corpo que sempre foi o centro de avaliação qualitativa do ambiente é progressivamente substituído por instrumentos de medir, tais como, metros, balanças, termômetros, barômetros, velocímetros, dinamômetros, relógios, cronômetros etc. Esses instrumentos substituíram os órgãos dos sentidos e qualquer avaliação que parte da sensibilidade e da relação do corpo humano com a natureza, não é considerada fidedigna, mas como um dado não-científico.

Para darmos início a nossa discussão sobre o corpo, é preciso considerar os seguintes pressupostos: em primeiro lugar, a sociedade deve ser examinada como uma extensão dos corpos e, ao mesmo tempo, como construtora de modelos corporais; e em segundo lugar, considerar que o homem não é programado pelo seu corpo, ou seja, apesar de estar condicionado pelo passado, não está condenado a repetir e a atuar da mesma forma que seus antepassados, como se houvesse um modelo rígido. É necessário observar que ele pode usar o seu passado como instrumento para a criação de um futuro qualitativamente novo. O homem não se encontra, a priori, determinado pelo seu organismo, ele é constituído geneticamente, mas é, ao mesmo tempo, criativo e possui o poder de superar aquilo que tenha se mostrado disfuncional e opressivo. Este poder de superação e de criatividade alcançou sua expressão mais contundente quando os avanços científicos abriram a possibilidade da manipulação genética dos corpos.

Além de ser criativo, o corpo constrói valores e cultura. No que se refere especificamente, à cultura, o corpo estabelece uma relação bastante interessante, pois, ao mesmo tempo em que cria cultura, fixa valores que acabarão influenciando as ações humanas, é influenciado e constituído pela cultura. No entender de Alves (1989), “o corpo se transfigura a si mesmo”, isto é, as construções culturais originam-se das necessidades corporais e, ao mesmo tempo, o corpo é, sistematicamente, transformado pela cultura. A partir disso, pode-se chegar a uma outra constatação: o homem, através

de suas vivências corporais, não encontra prazer apenas nas experiências sensoriais, mas também através de ações criativas e formadoras de cultura.

Portanto, o que define o corpo é o seu significado, é ele ser produto da cultura, é ser construído diferentemente por cada sociedade e não as suas semelhanças biológicas universais. Para Lévi-Strauss¹²¹, a variação existente entre os homens em várias localidades não é devido a diferenças biológicas hierárquicas, inscritas nos seus corpos, mas as diferenças culturais expressas por meio deles. Nessa perspectiva, não existe corpo melhor ou pior, existem corpos que se expressam diferentemente, que estabelecem significados próprios a seus corpos, correspondendo a história de cada povo, a sua localização geográfica e de acordo com a utilização do corpo ao longo do tempo. Logo, pode-se constatar que o mesmo corpo que torna os homens iguais e membros de uma mesma espécie também os torna diferentes, ou seja, o corpo passa a ser o homem.

Esta perspectiva do corpo como o construtor da humanidade do homem é introduzida por Merleau-Ponty (1945)¹²², quando defende que o corpo pode ser considerado como um “espaço expressivo” e, muitas vezes, como o próprio movimento de expressão. Merleau-Ponty parte do corpo para definir a humanidade, ou seja, o corpo é a referência do homem no mundo e é através do corpo que o homem se vincula com o mundo e desencadeia seu processo de humanização. O corpo é cheio de significações e de símbolos, através dele é possível conhecer e compreender a si mesmo e ao outro; perceber as coisas e o mundo. Ele é o instrumento geral da “compreensão”, pois dá sentido não só aos objetos naturais, mas ainda, aos culturais. O corpo não é somente um objeto entre outros, ele é um “objeto *sensível*” a todos os outros e, enquanto objeto sensível, tem a capacidade de compreender, freqüentar e dar

¹²¹ Claude Lévi-Strauss, “Introdução à obra de Marcell Mauss”, In: Marcel Mauss, Sociologia e antropologia, p. 45.

¹²² Maurice Merleau-Ponty, Fenomenologia da Percepção.

significação ao mundo.¹²³ Assim, a filosofia passa a perceber uma nova perspectiva de corpo, aquele permeado de sensibilidade e gerador de significados.

O corpo, entretanto, é visto, muitas vezes, como apenas um instrumento a serviço do pensamento. Essa perspectiva se estabelece a partir do dualismo cartesiano, consubstanciado na afirmação “penso, logo existo”, que, para Damásio (1996), “sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos do existir”. A separação da mente enquanto “coisa pensante” (*res cogitans*) e do corpo “não-pensante” (*res extensa*) não se limitou ao pensamento cartesiano, mas adquiriu variantes modernas, tais como, “a idéia de que mente e cérebro estão relacionados, mas apenas no sentido de a mente ser o programa de software que corre numa parte do hardware chamado cérebro; ou que cérebro e corpo estão relacionados, mas apenas no sentido de o primeiro não conseguir sobreviver sem a manutenção que o segundo lhe oferece”¹²⁴, que tem influenciado as ciências e a humanidade do mundo ocidental.

O dualismo cartesiano clássico e moderno, expresso também nas produções científicas, faz com que, normalmente, não só o corpo, mas o universo, o espaço e o tempo sejam objetivados, como se fossem apenas uma idéia que fundamenta todo o pensamento objetivo e o senso comum. A partir dos pressupostos objetivantes da ciência, o corpo sofre uma transmutação e é subdividido em partes, estabelecendo relações específicas e, muitas vezes, autônomas em relação ao pensamento e à consciência. Assim, toda a explicação fisiológica assume uma característica, por excelência, mecanicista e “toda a tomada de consciência” é analisada de uma forma intelectualista e descolada da realidade.

No entendimento de Merleau-Ponty (1945) e para exemplificar a concepção da ciência moderna sobre o corpo, o autor afirma que a ciência define “um estado teórico de corpos”, estabelecendo “estatisticamente as propriedades químicas dos corpos

¹²³ Ibid, p. 241.

¹²⁴ Antonio Damásio O Erro de Descartes, p. 278, grifo do autor.

puros”¹²⁵. O corpo conserva-se como um objeto, cuja consciência continua a ser o espaço restrito onde se dá a produção do conhecimento. Portanto, o que o pensamento científico tradicional e a filosofia racionalista buscam não é que o homem seja corpo, mas que tenha um corpo movido por uma consciência.

Dentre as diferentes concepções construídas a respeito do corpo, há também aquelas que o consideram como uma massa de compostos químicos, que mantêm uma relação dialética com o meio biológico, ou como um sujeito social em interação com seu grupo. Em todas estas concepções, o corpo é visto como um conjunto de “caminhos” pré-determinados e regidos por relações de causa e efeito. O corpo deve ser considerado como um sistema legítimo de abordagem do mundo, capaz de perceber a si mesmo, o corpo do outro, os objetos e, mais do que isso, é portador de ações simbólicas e capazes de estabelecer relações comunicativas.

No que se refere à questão do dualismo corpo e alma, estamos habituados, pela tradição cartesiana e pela ação reflexiva e analítica, a ver o corpo como uma soma de partes, sem interior, como um mecanismo fechado em si mesmo, sobre o qual a alma e a consciência atuam. Além de romper com esse dualismo, deve-se romper com aquelas perspectivas que vêem o corpo como um instrumento da alma, para considerá-lo como significação do vivido e que a união do corpo e da alma deixe de ser apenas um exercício teórico e idealista e se exerça em cada momento da existência humana. Merleau-Ponty (1953)¹²⁶ salienta que o pensamento crítico tentou superar o dualismo, porém, ele acabou deixando de lado as relações entre a alma e o corpo, principalmente, ao mostrar que nunca se trata de um corpo em si, mas de um corpo com uma consciência.

Dessa maneira, o corpo não deve ser visto como uma reunião de órgãos justapostos no espaço e seu conhecimento não se dá pela segmentação de seus saberes, mas, segundo Merleau Ponty (1953), por meio de um *esquema corporal* em que estão

¹²⁵Ibid, p. 86.

¹²⁶ Maurice Merleau-Ponty , La Estructura del Comportamiento, p. 288

todos englobados, sendo uma forma de o corpo expressar que está no mundo. O corpo não assume posições, mas está aberto a uma infinidade de posições e orientações possíveis. O esquema corporal é exatamente este sistema de possibilidades para as quais as diferentes tarefas motoras poderão ser transferidas, “não é apenas uma experiência de meu corpo, mas uma experiência de meu corpo no mundo”¹²⁷, o estabelecimento de uma relação dialética com o lugar vivenciado.

Para entendermos a questão da vivência do esquema corporal, podemos usar o exemplo dado pelo autor, que se refere a uma quadra de futebol que, para o jogador, não significa apenas a possibilidade de ação, ou um “objeto”, ou o espaço ideal que pode dar lugar a uma multiplicidade indefinida de perspectivas. Ela é constituída por uma série de linhas articuladas em setores, que provocam, de certo modo, ação, desencadeando e conduzindo o agir do jogador. O terreno lhe é dado e está presente como o término imanente de suas intenções práticas. O jogador constitui um todo com a quadra e sente, por exemplo, a direção do “objetivo” tão imediatamente, como a vertical e a horizontal de seu próprio corpo. Assim, não basta dizer que a consciência habita esse meio, ela nada mais é do que a dialética do meio e da ação. Cada manobra empreendida pelo jogador modifica as relações com seu corpo e com os demais, estabelecendo novas respostas corporais individuais e coletivas, alterando novamente o campo fenomenal¹²⁸. A teoria do esquema corporal é implicitamente, a teoria da percepção e, através dela, reaprende-se a sentir o corpo, cujo saber objetivo e distante não pode ser considerado como realidade vivida e experienciada, porque o corpo está sempre com o indivíduo e ele é corpo.

Outra perspectiva de análise bastante importante, é realizada por Gusdorff (1978), quando ele faz sérias críticas à visão de corpo construída pelo pensamento científico. Ele afirma que, em relação ao corpo, o que mudou no homem da ciência é a vinculação que ele mantém com o seu corpo e o lugar que ele ocupou em sua vida. Ou

¹²⁷Ibid, p. 113.

¹²⁸Ibid, p. 237.

seja, o homem da moderna ciência “tem um corpo”, tornando-o uma realidade autônoma e dele se distanciando. Se compararmos com o homem primitivo, este é seu corpo, ou seja, o corpo era uma “unidade vivida”, que não estava separada de seu pensamento, era uma existência única. O homem é um ser evolutivo e sua condição humana se estabeleceu exatamente quando se fez corpo, ou dito de outra forma, o homem se hominizou quando se tornou corpo. Se o homem primitivo não sentia necessidade de ter consciência de seu corpo, ele existia “no seu corpo, com seu corpo”¹²⁹, era corpo vivo, mas com o processo de evolução humana, o corpo torna-se elemento de domínio da consciência. Caso se estabeleça a relação com a linguagem – que para muitos é o elemento definidor do processo de humanização do homem – o corpo não deixa de ser considerado, pois é o espaço de comunicação e de relação do sujeito com os demais e com o mundo. Assim, além de ser vivo e consciente, o corpo é, também, expressão. No entanto, concepção absolutamente diferenciada pode ser percebida na visão humana antiga e moderna a respeito do corpo. Deve-se considerar que este processo de evolução do corpo vivo para o corpo vivo-consciente-expressivo, teve como consequência a sua objetivação, que alcançou sua forma mais contundente na sociedade moderna.

Na compreensão de Gusdorff (1978), a partir da tradição racional e reflexiva, estabelece-se a separação entre corpo e alma, sendo que o corpo passa a ser “um outro”, um lugar indigno, um obstáculo à emancipação da alma. Com a consolidação da ciência moderna, o corpo é dessacralizado e transforma-se em um “objeto epistemológico”, um objeto do conhecimento. A consequência mais significativa dessa nova forma de entender o corpo é o seu afastamento da existência vivida, principalmente, quando se torna um elemento a mais a ser usado nas experiências das ciências naturais. Reduz-se a análise do corpo às leis da física e da química e ele passa a ser visto como uma máquina mais complexa. O autor denomina essa concepção de “teoria do animal máquina e do homem máquina”.

¹²⁹ Georges Gusdorff, *A Agonia da Nossa Civilização*, p. 123.

Gusdorff (1978) continua, afirmando que, ainda hoje, temos duas visões de corpo: um “corpo-objeto”, instrumento dos especialistas das ciências naturais e um “corpo-sujeito”, que é um corpo vivido, inserido ativamente no mundo. Com os progressos da medicina, isso fica ainda mais presente, visto que o corpo é considerado um conjunto de reações químicas e biológicas, que podem ser livremente manipuladas. O corpo é constantemente transfigurado, sem o menor respeito pelo seu equilíbrio. A transfiguração também ocorre através da realização das tarefas ligadas ao trabalho e às atividades vinculadas à manutenção da vida, porque, com os avanços tecnológicos, essas atividades consomem menos energia, o que, segundo o autor, pode desencadear uma sobrecarga de energia nervosa, que pode se tornar patogênica. O autor diz, inclusive, que essa sobrecarga pode ser a explicação da procura crescente de atividades físicas, tais como, as esportivas e de lazer. Assim, o corpo que cessou de ser um instrumento de trabalho, exige ser liberado de seus excedentes de energia disponíveis¹³⁰.

4.2. Corpo: tema da Ética e da Bioética

O corpo, a partir dos crescentes avanços tecnológicos e assumidos, especialmente, pelas atividades esportivas, tornou-se também foco de análise das discussões éticas, sobretudo no que se refere ao desejo de que o corpo humano seja respeitado e reconhecido.

Embora, na Educação Física, possa se constatar uma tentativa de negação desta denúncia feita por Baudrillard, muitas áreas e atividades desta área ainda trabalham a partir dos princípios que tratam o corpo como máquina. Portanto, sem capacidade simbólica e expressiva, busca, ao mesmo tempo, dar a estas atividades uma capacidade

¹³⁰ Ibid, p. 134.

de transcendência ao corpo. Como será visto posteriormente, muitas teses trabalham com a perspectiva de que o esporte é a atividade humana que permite a transcendência dos limites do corpo. No entanto, as teorias do treinamento tratam o corpo esportivo como máquina, como objeto de rendimento. O resultado desta estranha perspectiva é que, ao ser objetivado e mecanizado, não resta nada no corpo a transcender.

Sendo assim, restou à sociedade uma possibilidade de transcendência, a da própria fragmentação do corpo, ou seja, além de isolar as partes e as funções do corpo elas foram, no entendimento do Baudrillard (1992), “satelitizadas”, não fazem parte do corpo, mas flutuam em torno dele sem pertence-lhe. Ele resume seu pensamento assim, “tudo no ser humano, seu corpo biológico, mental, muscular, cerebral flutua em torno dele na forma de próteses - mecânicas ou informáticas”¹³¹. As partes do corpo seriam apenas instrumentos a serem utilizadas conforme a necessidade, e, por serem consideradas apenas objetos, deixam de fazer parte do corpo do homem. São seus sem pertencê-las.

As ciências biológicas, ao focalizarem os seus estudos apenas em uma parte específica do corpo, acabaram decompondo-o, chegando através da genética micromolecular, a um nível de abstração tão grande, que dá a impressão de que elas estão falando de qualquer outra coisa, mas jamais do corpo humano. Para Baudrillard (1992), na visão mecanicista tradicional, os órgãos dos corpos eram apenas umas “próteses parciais e diferenciadas”, hoje, as células se tornaram as próteses modernas dos corpos. No entendimento do autor, o “ADN é a prótese por excelência, a que vai possibilitar o prolongamento indefinido do corpo por ele mesmo”¹³². A consequência disto é que todo o processo de decomposição infinitesimal concretizou uma profecia existente apenas na imaginação dos artistas, ou seja, ela possibilitou a eternização de um corpo.

¹³¹ Jean Baudrillard. A Transparência do Mal, p. 37.

¹³² *Ibid*, p. 125.

O fato de o homem centralizar a sua preocupação em relação ao corpo, apenas na sua “forma”, segundo Baudrillard (1992), está superada, ela era verdadeira até a década dos anos 60 e 70. Hoje, o que importa é sua “fórmula”, sua “virtualidade como terreno de operações” e, assim, o homem que era instrumento para atingir um fim, hoje é uma máquina em si. E como tal, ele também pode introjetar o “corpo” de outros aparelhos ao seu, em um processo de osmose que só pode se dar entre máquinas. As máquinas como vídeo, televisão, computadores seriam “próteses transparentes que estão como integradas ao corpo até dele fazer parte geneticamente ... Já não há alienação do homem pelo homem, mas uma homeostase do homem através da máquina”¹³³. Neste sentido, além de “satelitizar” as partes do corpo humano, o homem estaria substituindo-as por máquinas que, na concepção mais corriqueira, seriam mais eficazes.

Além disso, com a crescente inteligência imputada às máquinas, o corpo foi artificializado, tornou-se meio-máquina e, cada vez mais, dependente destas máquinas inteligentes, meio-humanas. Baudrillard (1992) afirma que a sociedade contemporânea condenou os corpos a uma “estupidez artificial” e o humano está, a cada dia que passa, mais à mercê de uma progressão tecnológica irreversível. Resumindo o pensamento do autor sobre o corpo na sociedade contemporânea, este pode ser apresentado como

corpo silencioso, mental, já molecular (e não mais espetacular), corpo metabolizado diretamente, sem intermédio do ato ou do olhar, como imanente, sem alteridade, sem encenação, sem transcendência, corpo fadado aos metabolismos implosivos dos fluxos cerebrais, endócrinos, corpo sensorial mas não sensível, porque conectado apenas sobre os terminais internos e não sobre objetos de percepção... corpo homogêneo já, neste estádio de plasticidade tátil, de maleabilidade mental, de psicotropismo de todo o tipo, próximo da manipulação nuclear e genética, isto é, da perda absoluta da imagem, corpos sem representação possível, nem para os outros, nem para si mesmos, corpos enucleados de seu ser e de seu sentido pela transfiguração numa fórmula genética ou por movença bioquímica: corpos definitivamente afastados da ressurreição. (Baudrillard, 1992, p. 128)

A exploração microscópica do corpo, a manipulação de sua constituição e a exacerbação da mecanização corporal, tiraram do corpo o que tinha de especial, ou

¹³³ Ibid, p. 66.

seja, sua capacidade expressiva e sua condição especial de ser um espaço privilegiado de desenvolvimento da sensibilidade. Neste sentido, o corpo que constrói humanidade perde sua capacidade de comunicação e ligação com o mundo e com os outros, além de produzir homens que têm pouca capacidade serem humanos. O principal espaço de humanização é corrompido.

A manipulação da corporeidade¹³⁴ humana encontra sua configuração mais contundente com os avanços da engenharia genética. No entendimento de Schramm (2000), quando o objeto de estudo, de transformação e de reprogramação da ciência passou a ser o próprio corpo, “o humano se torna não somente criador de artefatos mas também de vida, em conformidade com projetos seus, não impostos pelas assim chamadas leis naturais (ou supostas leis divinas), mas por leis que podemos chamar de ‘culturais’”. Para o autor, a partir dos avanços científicos vinculados à engenharia genética “o *Homo sapiens* se torna um potencial *Homo creator*”¹³⁵.

O exemplo desta ação científica sobre o corpo, dominando-o nos seus elementos mais intrínsecos, foi a decodificação do genoma humano. Para Clotet (2000), o genoma constitui uma “parte própria e característica do meu ser corporal. Trata-se do meu corpo, pelo qual respondo e pelo qual decido”. O autor retoma também a idéia do

¹³⁴ *Corporeidade*, em verbete do Dicionário Filosófico da Educação Física, organizado pelo Prof. Dr. Paulo Fensterseifer e Fernando Gonzalez, ainda no prelo, Santin afirma que, numa definição ampla, é uma idéia abstrata de corpo, de ser corpóreo. Este sentido é herança do pensamento grego, expresso no conceito de *Soma* ou *somático*. Para os gregos soma designa o que é material, especialmente no homem, em oposição à *psique* ou *psíquico*. As culturas latina e cristã reforçaram esta significação ao entender a *corporalitas* como aquilo que é de natureza material ou, simplesmente, materialidade, radicalmente oposta à espiritualidade. Neste sentido, portanto, corporeidade diz respeito a tudo o que é material, porque todo ser material se manifesta como corpo. Em outra definição, a corporeidade seria toda e qualquer organização, seja de ordem material, seja de ordem cultural. Assim pode-se falar numa corporeidade social, doutrinal, jurídica, profissional etc. Mas do ponto de vista do autor, “o sentido de corporeidade deve confundir-se com o sentido de corpo, isto porque Maurice Merleau-Ponty, o filósofo que pela primeira vez identificou o homem como um ser corporal, não concentra sua reflexão sobre a corporeidade, mas sobre o corpo. Em sua obra encontramos sempre a preocupação com o *ser corpo*, uma realidade existencial e humana, e não com a corporeidade enquanto idéia abstrata. Portanto, corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável, portanto, cada um é sua corporeidade”.

¹³⁵ Fermim Roland Schramm, Genética: um jano de duas faces ? In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) *A Bioética no Século XXI*, p. 132.

pertencimento do corpo, ou seja, embora entenda que o corpo seja único a cada indivíduo, ele é semelhante aos demais corpos humanos existentes, “formando com eles uma unidade”. Neste sentido, o autor sustenta que “o meu corpo é um elemento integrante desse conjunto que é a humanidade”¹³⁶. Assim, o corpo não pertence a cada indivíduo, mas a humanidade como um todo.

Por outro lado, autores como Engelhardt, Bernard e Andorno colocam a análise do corpo vinculando-o à questão da pessoa. No entendimento, de Engelhardt (1998), por exemplo, “o corpo – com toda capacidade de integração motora e sensorial que representa a expressão física da vida de uma pessoa – é aquela pessoa.”¹³⁷ Neste sentido, o “corpo de uma pessoa, seus talentos e suas habilidades também são primordialmente dela” e como tal, deve ser respeitado, pois a “moralidade do respeito mútuo garante sua posse sobre si mesmo, e suas reivindicações sobre outras pessoas que poderiam usar seu corpo ou seus talentos sem sua permissão”¹³⁸. No entanto, é preciso considerar que este autor sustenta a tese de que este respeito se refere apenas às pessoas e não a todos os seres humanos, pois na sua compreensão, nem todos os seres humanos são pessoas e apenas estas últimas são passíveis de respeito a priori. Portanto, na concepção de Engelhardt (1998) o corpo é a pessoa, mas o que identifica e o que diferencia a pessoa dos demais seres humanos é o pleno domínio de sua capacidade de decisão, é ser um sujeito moral e não no fato de ser corpo.

Neste debate, Engelhardt (1998) introduz os conceitos de posse e propriedade¹³⁹ e novamente defende uma idéia polêmica, ao dizer que a propriedade é um conceito

¹³⁶ Joaquim Clotet, Bioética como ética aplicada e genética. In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) A Bioética no Século XXI, p. 117.

¹³⁷ H. Tristan Engelhardt Jr Fundamentos da Bioética, p. 193.

¹³⁸ *Ibid*, p. 198.

¹³⁹ Engelhardt parte do conceito de posse defendido por Locke – quando afirma que a posse deriva do trabalho físico que transforma uma mera coisa em uma posse. “Tomar posse de objetos é um processo de produzi-los, formá-los, transformá-los à imagem e semelhança das idéias do indivíduo e de acordo com sua vontade”. Na opinião do autor, os direitos de propriedade derivam do direito fundamental de não sofrer interferências sem dar consentimento. Respeitando-se este direito, o homem pode ser livremente vendido ou de outro modo transferido, da mesma forma que as pessoas podem

difícil de ser definida tanto para as sociedades como para os indivíduos, mas que “a propriedade sobre outras pessoas seria mais fácil de explicar do que a propriedade sobre as coisas. Se outras pessoas possuem a si mesmas como nós nos possuímos, elas podem então transmitir o título de propriedade sobre si mesmas, de maneira total ou em parte”.¹⁴⁰ Como na sua opinião, tanto possuidor como possuído são conscientes para definir sua condição, “podemos ter outras pessoas, desde que elas se transformem livremente em propriedades. Sua condição de propriedade é entendida porque tanto o possuidor como o possuído são pessoas, mentes”. Assim, no entendimento de Engelhardt (1998), se existir consentimento por ambas as partes (possuído e futuro possuidor) o direito de propriedade de uma pessoa pode ser transferido a outra, sem considerar necessariamente, as condições em que esta decisão foi tomada e para que fins ela foi adotada. A pessoa e seu corpo podem ser coisificados e transformados em produtos a serem transacionados no mercado de compra, venda, cessão ou troca.

Engelhardt (1998) justifica sua tese, baseando-se em Hegel, quando este afirma que tomamos posse das coisas de três diferentes maneiras: agarrando-as fisicamente, formando-as e assinalando-as como nossa. Como o homem é dono daquilo que produz e os animais, plantas e as crianças pequenas são “produtos da engenhosidade e das energias das pessoas, podem ser consideradas posses”. Dentro deste entendimento, Engelhardt (1998) sustenta que “pareceria bastante plausível, dentro dos limites da moralidade secular geral, que as plantas, os micróbios e os zigotos humanos fossem transformados em produtos, comprados e vendidos como se não passassem de coisas”¹⁴¹. Neste caso, especificamente, o direito ao consentimento é desconsiderado já que estes seres, embora vivos, ainda não são pessoas e somente a elas é preservado a exigência do direito do consentimento.

transferir os direitos sobre si mesmas. Com relação à propriedade, Engelhardt defende que existem três formas de propriedade: privada, comunal ou social e geral.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Ibid, p. 199.

Estas argumentações não levam em consideração, por exemplo, a capacidade que o organismo tem de manifestar-se contra determinados consentimentos e que se expressam, às vezes, através de rejeições, processos alérgicos e outros. O organismo tem mecanismos “não conscientes” de auto-defesa, de manifestar seu desejo de sobreviver e isto se dá, principalmente, através da ação do sistema imunológico. Se a consciência consente, mas o organismo rejeita, muitas vezes, a vontade e o respeito a auto-organização do sujeito acaba prevalecendo.

A diferenciação entre o sentido de pessoa e de organismo humano também é estabelecida por Engelhardt (1998). No seu entendimento, os dois conceitos eram “mais próximos quando o corpo humano era considerado, segundo as explicações filosóficas ocidentais, como animado por uma alma racional. A alma era interpretada não apenas como fonte de agência moral, mas também incluía funções animais e vegetativas, que animavam o corpo”. Porém, quando a vida passou a ser vista como um “processo biológico” deixou de exigir uma “alma com função catalisadora”, requerendo, apenas, a presença de autoconsciência. Esta autoconsciência é fundamental para definir uma pessoa e garantir seus direitos, já que apenas a pessoa é um agente moral. Engelhardt (1998) exemplifica dizendo:

isto deve estar claro quando se considera o contraste entre um corpo humano no qual todo o cérebro foi destruído, exceto a base do cérebro inferior, e um corpo humano adulto, com um cérebro totalmente funcional. Para entender o primeiro, basta recorrer aos princípios da vida biológica. Para entender o segundo, é necessário recorrer ao princípio das entidades mentais, inclusive ao das pessoas. Não é a mera vida biológica o interesse moral central. Um corpo humano que só pode funcionar biologicamente, sem uma vida mental interior, não sustenta um agente moral. (Engelhardt, 1998, p. 293)

A partir desta perspectiva de entender o homem, o interesse não é a mera preservação da vida biológica, mas “a continuação da vida mental”, pois esta é a única capaz de produzir autoconsciência – característica específica das pessoas e não dos organismos humanos –, a atenção volta-se para o cérebro como “provedor dos sentimentos e da consciência. É o cérebro que sustenta a vida mental. O corpo, em contraste, passa a ser visto como um mecanismo complexo e integrado, que sustenta a

vida do cérebro, que promove a vida de uma pessoa”. Engelhardt (1998) completa dizendo, “se o cérebro está morto, a pessoa está morta”¹⁴². A destruição do cérebro é o que define o fim da pessoa, a destruição do cérebro é o fato final.

Por esta concepção, o reconhecimento da vida humana e conseqüentemente do corpo, a partir de pressupostos meramente biológicos, tem “pouco valor moral em si e por si. Exige reconhecer que é a vida das pessoas humanas no sentido estrito, o objeto central para as preocupações morais”¹⁴³. Como a vida do cérebro é que define a dignidade e a respeitabilidade da pessoa, quando há a destruição do cérebro cessariam aqueles impedimentos morais que justificam a retaliação e a comercialização do corpo ou de suas partes. Portanto, nesta concepção, o que dignifica a pessoa não é ser corpo ou ser humano, mas ter um cérebro em pleno funcionamento. O corpo só é digno enquanto for o espaço de preservação de um cérebro eficaz. Caso esta função não seja mais exercida, ele perde sua dignidade e pode assumir valor venal, pode ser objetivado e comercializado.

Este e outros temas de debates têm surgido pelo avanço que as técnicas científicas alcançaram, principalmente no que se refere à manipulação do corpo do homem. Sobre isto, Berlinguer e Garrafa (1996) chamam a atenção para o fato que “os abusos registrados nesse campo podem não somente desacreditar essas práticas, como também suscitar viva repulsa em relação a muitos aspectos do progresso científico, principalmente, aqueles que tocam mais fundo a existência humana”¹⁴⁴. Esta repulsa, segundo os autores, se torna ainda maior “quando o objeto da discussão torna-se o próprio corpo do homem”. A conseqüência evidente deste processo é o aparecimento de controvérsias filosóficas que acabam desembocando na relação entre liberdade e mercado.

¹⁴² Ibid, p. 300.

¹⁴³ Ibid, p. 294.

¹⁴⁴ Giovanni Berlinguer e Volnei Garrafa. O Mercado Humano: estudo bioético da compra e venda de parte do corpo, p. 12.

A partir de uma análise histórico-crítica, Berlinguer e Garrafa (1996) lançam a discussão sobre o homem-objeto e homem-sujeito, analisando que as duas concepções de corpo possíveis dentro dos princípios do mercado – enquanto mercadoria e enquanto valor – percorre toda a história da humanidade. No entanto, eles chamam a atenção para o fato que, na segunda metade do século XX, surgiu uma perspectiva nova, derivada dos “progressos científicos que permitem a remoção, a modificação, a transferência e o uso, em benefício de outras pessoas, de partes separadas do corpo humano, de gametas, de embriões”¹⁴⁵. A evolução da espécie, a ciência e o poder de alguns sobre os demais criaram, segundo os autores, “a possibilidade de adquirir o controle sobre a força e a capacidade dos outros”.

Porém, este fato não é novo, surgiu com a escravidão, quando foi estabelecido “o direito de posse, aquisição e venda de indivíduos da nossa espécie”, fazendo emergir, desta maneira, “o mercado humano”. No entanto, o que se vive hoje, é a compra e a venda de partes específicas do homem, o que desencadeia na visão de Berlinguer e Garrafa (1996), a “fragmentação comercial do ser humano”, estabelecendo uma utilização mais gradual, sutil e imprecisa dos corpos humanos. Nesta condição, os humanos assumem dois papéis: sujeitos e objetos de troca.

A “superação” do dualismo do homem enquanto sujeito e objeto de troca é realizada através de prática como a escravidão, a prostituição e o “próprio trabalho assalariado”, recorrentes no mercado do corpo humano, no qual se estabelece a “venda de uso”, entendendo-as como “a troca de funções corpóreas por moeda”¹⁴⁶. A característica principal da venda “do *valor de uso*, ainda que o contrato inclua como contrapartida algumas vantagens materiais, é acompanhada de conseqüências negativas para a saúde física e mental do vendedor”. A utilização mercadológica do corpo ou de suas partes estabelece também uma progressão da alienação do corpo e de suas potencialidades. Esta alienação não é só no sentido da ocultação ou falsificação

¹⁴⁵ Ibid, p. 15.

¹⁴⁶ Ibid, p. 24.

da ligação entre o homem e a realidade, de modo a considerá-lo como indiferente, independente ou superior aos homens, ou como um processo de construção social da realidade como representação, mas no sentido jurídico, caracterizando-se como o ato de cessão, transferência ou venda do corpo, de suas partes ou de suas funções para ser utilizado por outro.

Os avanços científicos têm assumido um importante papel na concretização desta perspectiva de alienação do corpo, e, além disso, têm desencadeado outros fenômenos que passam a fazer parte da discussão ética e bioética, vinculadas a estas formas de mercado humano, tais como: as adoções pagas, o aluguel de úteros, amas de leite e as cobaias remuneradas. As conseqüências destes avanços são facilmente previstas e podem ser assim resumidas:

a) uma ampliação das possibilidades técnico-científicas nesses campos; b) um acréscimo das vantagens imediatas, acessíveis para alguns ou para muitos indivíduos; c) uma oferta crescente por parte das empresas bioindustriais, de estruturas de saúde, de categorias profissionais; d) um acentuado conflito de interesses e de idéias sobre as condições da remoção, transformação e da distribuição de tais *materiais*, enquanto esses são ao mesmo tempo um objeto, que pode tornar-se mercadoria. (Berlinguer e Garrafa, 1996, p. 16)

Segundo essa relação de conseqüências, pode-se chegar a constatação de que os avanços científicos desencadearam um aumento nas possibilidades individuais de utilização do corpo, tanto o colocando no mercado como objeto a ser comprado, vendido ou doado, como na utilização terapêutica desta comercialização, como é o caso dos transplantes e da manipulação genética. É inegável a ampliação das possibilidades que a ciência abriu para a cura e ampliação do tempo de vida dos indivíduos. Outra perspectiva aberta pelos avanços científicos com relação à comercialização dos corpos é a ampliação dos lucros empresariais que os investimentos na área da biotecnologia proporcionaram às maiores multinacionais. Além disso, é inegável também, que estas empresas não têm nenhum interesse que a utilização comercial dos corpos seja regulamentada. E, por último, é preciso salientar que os avanços científicos desencadearam uma série de conflitos em que estavam

presentes interesses ideológicos, religiosos e comerciais que se tornaram inconciliáveis e adicionam ingredientes novos ao debate ético.

Porém, todos estes aspectos têm, segundo Berlinguer e Garrafa (1996), um “fio condutor: a presença determinante do mercado”. E este elemento é, muitas vezes, esquecido quando se faz a discussão ética e bioética, considerando-se apenas como sujeitos do debate, “o homem e a mulher, o embrião e o feto, a natureza e a espécie humana. Geralmente, é somente em relação a esses sujeitos que se avalia a ciência e as técnicas”¹⁴⁷ e em função deles é que “são formulados os princípios morais” e as normas jurídicas. O mercado é fator fundamental a ser analisado quando se discute a questão da corporeidade na nossa sociedade contemporânea.

Os principais riscos de não se colocar o mercado como um elemento capital da discussão ética e bioética são, em primeiro lugar, a possibilidade que as leis de mercado subvertam todo e qualquer princípio moral e, em segundo lugar, “como reação, se desencadeie uma onda de críticas contra todo progresso das ciências e das técnicas”. A ciência tem enorme responsabilidade sobre isto, visto que, “a relação entre corpo humano e mercado é necessariamente mediada pelo conhecimento e pelas atividades profissionais”¹⁴⁸ e desta responsabilidade a ciência não pode se furtar.

Berlinguer e Garrafa (1996) denunciam, também, que recai sobre a ciência a tarefa de construir justificativas para sustentar o mercado do corpo humano, utilizando para isto argumentos de ordem filosófica, econômica e jurídica. No entanto, ainda persiste a recusa de aceitar a idéia de que o corpo é um produto a ser comercializado e estes argumentos se sustentam em três vertentes básicas, que são invocadas pelos autores acima citados: no seu caráter sagrado; nos princípios “jusnaturalista dos direitos naturais” e nos pressupostos laicos dos direitos humanos.

Esta análise de Berlinguer e Garrafa (1996) nos remete à concepção de corpo sustentada por Lockwood, que além de considerar que “a única parte do corpo da qual

¹⁴⁷ Ibid, p. 39-40.

¹⁴⁸ Ibid, p. 43-45.

depende fundamentalmente a identidade de uma pessoa é o cérebro (e não todo)”, defende que é possível filosoficamente, imaginar uma sociedade na qual as pessoas substituíam periodicamente, partes descartáveis de seu corpo. No entendimento de Berlinguer e Garrafa (1996), isto nada mais é do que a retomada das concepções cartesianas de entender o corpo como máquina, e teria, como consequência, a necessidade de considerarmos a existência de seres humanos com a finalidade de produzir peças de reposição a serem utilizadas por outros.

Embora isto pareça espantoso, de certa forma, este fenômeno já acontece, visto que, existem mulheres que estão sendo contratadas para produzirem embriões para uso técnico-industrial, em especial, na indústria farmacêutica. Sobre isto, Kahn e Papillon (1998) sustentam que “no caso da criação de um embrião para fornecer material terapêutico, o embrião seria criado exclusivamente como meio e não como um fim em si”¹⁴⁹. Seria a concretização de todos os temores que anunciam a possibilidade de sacrifício sistemático de vidas humanas com o objetivo de produzir matéria-prima para a indústria.

O resultado destas pesquisas acaba desencadeando opiniões divergentes: de um lado aqueles que consideram este tipo de procedimento científico um aviltamento da humanidade, e, por outro lado, aqueles que consideram a ciência, e atualmente a genética, capaz de resolver os problemas biológicos humanos, superdimensionando o papel da ciência e, no caso, dos fatores genéticos na definição humana. Em função da incapacidade da ciência em construir argumentos que fundamentem uma prática que ela mesma deu condições que se efetivasse, coloca a ciência em uma situação bastante complexa: não é competente para disciplinar e regulamentar as suas produções, ao mesmo tempo, torna-se o receptáculo de todas as críticas e acusações sociais e éticas.

Vinculado a isso, Berlinguer e Garrafa (1996) levantam uma outra questão nesta relação entre corpo, ciência e mercado. Nas suas opiniões, é fundamental

¹⁴⁹ Axel Kahn e Fabrice Papillon A Clonagem em Questão, p. 189.

considerarmos que são as atividades dos cientistas que fornecem a “mediação técnica indispensável para que partes do corpo humano possam transformar-se em objeto de mercado; sem essa mediação, eles não teriam nenhum *valor de uso*, e não poderiam assumir um *valor de troca*”. Ou seja, o valor agregado que é estabelecido ao corpo humano ou às suas partes, no mercado, “é devido inteiramente às descobertas científicas e às especialidades profissionais”¹⁵⁰. Eles afirmam que estas práticas se sustentam em princípios econômicos e filosóficos – construídos cientificamente – que justificam essa “virada moral e cultural” e que podem ser assim resumidos:

- a) a transformação do mercado, hoje universalmente reconhecido na sua função de estímulo da economia, e considerado por muitos como um pressuposto da liberdade, não só num valor moral (...) mas no meio, princípio e fim de toda a atividade humana. A isto somou-se a crescente inclusão direta ou indireta, no mercado, de toda fase e de todo aspecto da vida do homem e da mulher, e da sua própria corporeidade;
- b) uma maior aceitação das desigualdades entre cidadãos e povos como um fato inevitável (...)
- c) a idéia de que a tecnologia possa consertar qualquer erro da natureza e qualquer que seja o dano produzido por causas antropogênicas: (...) considerada quase miraculosa, ela deve ser desvinculada de qualquer regra e ter a prioridade sobre qualquer outro investimento financeiro e de energia humana, e sobrepor-se a razões morais. (Berlinguer e Garrafa, 1996, p. 110)

Portanto, as críticas morais dirigidas à ciência devem ser divididas também com os cientistas, pois estes são os responsáveis primeiro pela própria existência e poder da ciência e, em segundo lugar, são os que mediam a relação entre as tecnologias e sua aplicação na realidade, não só implementando sua prática, como também, fundamentando e legitimando teoricamente a sua intervenção.

Por outro lado, a pretensão contemporânea da ciência assumir a responsabilidade de buscar todas as respostas a respeito da realidade não é nova, repete a mesma tarefa assumida na modernidade. No entanto, é preciso lembrar que esta ambição se mostrou incapaz de ser atendida e, que agora, terá mais dificuldade de ser concretizada, principalmente pelas discussões éticas e morais que vêm acompanhando as produções científicas.

¹⁵⁰ Giovanni Berlinguer e Volnei Garrafa. O Mercado Humano: estudo bioético da compra e venda de parte do corpo, p. 105.

Mesmo se considerarmos que, segundo Berlinguer e Garrafa (1996), a análise moral e ética sobre a ciência “parecem dilaceradas”, pois, de um lado, existe “uma *bioética justificativa* que corresponderia ao princípio de que tudo aquilo que é real, não só é racional como também moral”, portanto, “tudo que pode ser feito, deve ser feito”. De outro lado, existe “o medo que a vida diária e o próprio futuro da humanidade sejam invadidos e tomados de modo violento por tecnologias ameaçadoras” e que a busca de um culpado, o encontre “erroneamente na matriz das técnicas, ou seja, na própria ciência”. Isto pode levar a Bioética a ser “usada por alguns como instrumento para afirmar doutrinas anticientíficas, e por outros, ser considerada como um irritante obstáculo ao trabalho dos cientistas e às atividades do setor bioindustrial, ou ainda ser usada como um instrumento para negar o valor da ciência e como uma validação de posições pré e anticientíficas”¹⁵¹. Sejam quais forem os riscos, a tarefa da Bioética está colocada no cenário da humanidade e tem a responsabilidade de redimensionar a produção científica do futuro, principalmente, no que se refere às pesquisas ligadas à vida.

Para que isto seja, de certa forma, cumprido, é preciso que se reconheça o papel fundamental do mercado nas discussões éticas, morais e científicas, entendendo que existe “o embate entre valores e interesses sobre cada uma das muitas opções” de utilização das descobertas científicas, sendo que elas são “inextinguíveis” e, por muitos aspectos, podem ser úteis. No entanto, para que as descobertas científicas sejam moralmente aceitáveis e praticamente benéfico, é necessário o confronto e a convergência das várias exigências, tendências e interesses. Neste aspecto, Berlinguer e Garrafa discordam frontalmente de Engelhardt, quando este, embora reconheça o papel do mercado na discussão entre os poderes da ciência e as questões morais, o coloca como o único capaz de regular e construir saídas para estas mesmas contradições morais.

¹⁵¹ Ibid, p. 147.

Engelhardt (1998) sustenta que como não existem maneiras de descobrir respostas corretas para resolver controvérsias éticas e bioéticas, pelo menos em termos morais seculares gerais, “o melhor a ser feito” é permitir que “várias forças acionadas pelo mercado e pela democracia estabeleçam preços para oportunidades e perdas”¹⁵². Vai além, justificando que os procedimentos mais bem adaptados a regular as ações humanas são os mecanismos de mercado, “porque refletem os resultados de inúmeros atos de consentimento e não incorporam uma visão moral particular, mas sim o resultado da ação dos indivíduos entre si, por causa de interpretações morais divergentes”¹⁵³. Nesta concepção, parte-se da compreensão que o mercado é isento de interesses, asséptico em termos de valores convergentes e justo na correlação de forças entre os que o disputam. Inclusive, quando trata da questão do papel do Estado na regulamentação da ação científica e na resolução de conflitos morais, ele se mostra cético em relação a isso, afirmando que “o Estado pode exigir a observância de contratos celebrados e criar direitos recusáveis. (...) Se esses enigmas puderem ser resolvidos pelos mecanismos de mercado, isso será preferível, pois estes mecanismos haurem autoridade da permissão de todos que participam”¹⁵⁴. A partir desta defesa dos poderes indiscutíveis do mercado para resolverem os problemas dos conflitos éticos, pode-se constatar a utilização dos mesmos argumentos que justificam e sustentam a defesa das relações sociais neoliberais.

A par destas posições tão díspares, Berlinguer e Garrafa (1996) se perguntam se existe possibilidade de “acordos sobre o tema do corpo quando as teses que se confrontam são tão distintas como a kantiana, fundada no reconhecimento do valor intrínseco e intangível de todo indivíduo, e aquela baseada no conceito de propriedade?”. Na perspectiva kantiana, o corpo humano deve ficar fora dos pressupostos do mercado, pois eles “estão em evidente contradição com a sacralidade

¹⁵² H. Tristan Engelhardt Jr Fundamentos da Bioética, p. 208

¹⁵³ Ibid, p. 220.

¹⁵⁴ Ibid, p. 230.

do corpo humano”, contrariando a idéia “de que o homem é um fim e não um meio”. Tendo como princípio a concepção laica do corpo, Kant sustenta:

o homem não é uma coisa; não é portanto um objeto que possa ser utilizado *simplesmente* como um meio, mas pelo contrário deve ser considerado sempre em todas as suas ações como fim em si mesmo. (...) Este princípio da humanidade e de toda a natureza racional em geral como fim em si mesma (que é a condição suprema que limita a liberdade das ações de cada homem) não é extraído da experiência (...) mas como fim objetivo, o qual, sejam quais forem os fins que tenhamos em vista, deve construir como lei a condição suprema que limita todos os fins subjetivos, e que por isso só pode derivar da razão pura. (...) No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se por em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade. (Kant, 1974, p. 230-234)

No entanto, a comercialização do corpo sempre existiu, isto é indubitável, basta ver a escravidão. Porém, não contava com auxílio da ciência. O grande dilema moral atual, na opinião de Berlinguer e Garrafa (1996), “é que os mesmos conhecimentos e as mesmas técnicas que podem constituir um fator de bem-estar humano” estão sendo utilizados para transformar o corpo humano ou suas partes em um “objeto possível de compra e venda como qualquer outra mercadoria”¹⁵⁵. Existe, “uma difusa recusa em aceitar que uma relação de comercialização possa envolver a própria essência do ser humano, o corpo como lugar da vida” e esta recusa se vincula a princípios como anunciados por Kant, visto que a comercialização do corpo, de suas partes ou de suas funções, representa não só a transformação do homem em coisa, em um objeto, mas ao lhe imputar um preço, retira-lhe também a sua dignidade.

Estes dilemas morais, associados aos usos do corpo humano, tornam-se ainda mais evidentes quando além de envolver a “própria essência do ser humano”, levar-se em consideração a valorização que a corporeidade assumiu no século XX. “O desejo de conhecer a própria corporeidade e de melhorá-la, a aspiração à saúde, à plenitude das próprias capacidades e também à beleza, a difusão das atividades físico-esportivas, tudo isso se tornou um traço característico do homem e da mulher contemporâneos”¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Giovanni Berlinguer e Volnei Garrafa. O Mercado Humano: estudo bioético da compra e venda de parte do corpo, p. 156-157.

¹⁵⁶ Ibid, p. 194.

As razões que levaram a esta valorização, bem como as conseqüências deste maior enfoque à questão da corporeidade têm sido muito discutidas, mas ela é real e segundo Berlinguer e Garrafa (1996), “no fundo dessa orientação há uma tendência positiva à afirmação da pessoa, à autorealização”, autorealização esta que ao mesmo tempo se transforma em autodestruição da humanidade do homem.

O caminho da discussão ética e bioética é longo, muito se avançou, mas tem-se a sensação que muito ainda teremos que andar, pois a trilha apenas se iniciou. Para minimamente dar alguns indicadores por onde esta discussão sobre o mercado do corpo humano e da relação entre ciência, corpo e mercado, pode ser implementada, Berlinguer e Garrafa (1996) apontam que a referência deve ser o “progresso cultural e moral” no sentido da formação de um “senso comum” que reconheça os variados comportamentos e “pontos fixos” no que se refere às questões morais e éticas, assumindo este senso comum, não para respeitar leis ou códigos, mas por compromisso com convicções.

No entanto, estes pressupostos não garantem uma solução para os dilemas vividos, pois as divergências ainda se pontuam por três posições bem distintas: uma que vai em “direção à inclusão de cada parte e função do corpo humano nas leis de mercado”, favoráveis, portanto, ao mercado humano e que acusam aqueles que se opõem a esta tese como “moralistas irracionais”; em um segundo grupo, estão aqueles que consideram “a apropriação da vida privada e os abusos das tecnologias” como conseqüências “inexoráveis” da ciência, da economia e da técnica moderna. Em terceiro lugar, e colocando-se neste grupo, Berlinguer e Garrafa (1996) identificam aqueles para quem “o conhecimento e a valorização do corpo humano constituem uma das maiores conquistas do homem, destacando a exigência de se criar um sistema de regras e de culturas baseadas exatamente na tutela e na afirmação da dignidade corporal”¹⁵⁷. Porém, o problema que se mantém é a necessidade de assegurar o

¹⁵⁷ Ibid, p. 210-212.

significado da dignidade humana, entendendo-a como a condição que não pode assumir um valor relativo, mas um valor íntimo.

Além disso, a discussão sobre a relação corpo-ciência deve assumir duas dimensões que são pressupostos inequívocos da humanidade: primeiro o “direito de conhecer toda a informação sobre si mesmo” e, o segundo, “o direito de controlar os fatores (trabalho, ambiente, consumo) que podem influir na própria integridade”¹⁵⁸. Neste sentido, é preciso considerar que o dilema entre os que consideram o corpo como um valor em si e aqueles que o vêem como uma mercadoria, é “inconciliável”, não há como se construir soluções intermediárias.

Finalmente, aqui cabe retomar Merleau-Ponty, quando este reconhece para o corpo uma unidade distinta daquela do objeto científico, que supera a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. Para ele, o corpo estabelece uma relação efetiva com as coisas, que, entretanto, não é considerada nas tradicionais e nas mais novas análises que a ciência faz sobre os objetos: sua relação com o mundo, a natureza e o homem. Nessa perspectiva, o objeto era algo que simplesmente ocupava um espaço no mundo e era regido por relações causais. Respeitando esta linha de raciocínio, o corpo é novamente transfigurado em objeto, mas tem seu mundo, é seu mundo e, portanto, não pode ser objetivado. Para o autor, a impossibilidade desta objetivação se dá porque ele nunca se tornará completamente uma coisa no mundo, “faltarão sempre a plenitude da existência como coisa”. Para ele, nosso corpo é comparável a uma obra de arte e uma obra de arte é sempre um todo, que não pode ser mutilada. Ele é um “nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes”¹⁵⁹. O corpo é o que possibilita o indivíduo a se abrir ao mundo e a nele se situar.

¹⁵⁸ Ibid, p. 209.

¹⁵⁹ Maurice Merleau-Ponty, Fenomenologia da percepção, 1945, p. 169.

V) OS POSSÍVEIS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*O homem, corpo vivente, era mundo.
Todos os seres eram mundo.
Todos eram, ao mesmo tempo, corpos e mundo.
(Silvino Santin)*

A tarefa, agora, é focar como a Educação Física tem enfrentado o tema da Ética e, para tanto, é preciso reafirmar a consideração de que a Educação Física atual é produto da ciência moderna e como sua fiel tributária, respeita todos os princípios daquela que a inspira. Assim, a Educação Física, ao consolidar a sua vinculação com pensamento científico moderno, assumiu também a mesma relação com a Ética prevista pela ciência. Portanto, em todas as suas tendências e concepções – higienista, eugenista, pedagogicista ou tecnicista – sempre teve como perspectiva os princípios defendidos pelo conhecimento científico, entre eles a desconsideração das questões éticas.

5.1. Educação Física: origem de suas relações com a Ética

Para que se possa identificar as interligações entre a Educação Física e as questões éticas parece fundamental recorrermos ao estudo de como foi construído o campo de saber da Educação Física. Primeiramente, é preciso considerar que a Educação Física nunca foi reconhecida como uma área específica de conhecimento, ou seja, ela nunca foi considerada uma ciência. Mesmo não obtendo este reconhecimento, porque não lhe era devido, a Educação Física “surge no quadro social em que a racionalidade científica se afirma como a forma correta de ler a realidade”¹⁶⁰. Por isso, buscou desde logo, inserir as práticas corporais dentro dos fundamentos das disciplinas científicas emergentes, como a fisiologia e a biomecânica.

¹⁶⁰ Valter Bracht. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz, p. 28.

A atuação da Educação Física sempre foi marcada pela dependência de outras áreas do conhecimento e vista mais como um instrumento destas, ou seja, sua ação não tinha como objetivo a produção de novos saberes, mas a utilização de um conhecimento que era produzido por outras áreas já consolidadas e, muito especialmente, das ciências biológicas e físicas, aplicadas à realidade pelos profissionais da Educação Física.

Não sendo considerada uma ciência, mas pautando suas práticas pelo conhecimento científico moderno, a Educação Física, de forma hegemônica, não teve como preocupação incluir o debate ético na análise de suas práticas e ações acadêmicas. Mas, é fundamental chamarmos a atenção para o fato de que, sem ter a intenção, a Educação Física acabou sendo responsável pela consolidação de determinadas concepções éticas e práticas morais. A afirmação de determinadas normas éticas e morais se deu exatamente quando a Educação Física assume para si a tarefa de disciplinarização dos corpos.

Pode-se constatar isto quando verificamos que a Educação Física é inserida na escola para cumprir uma tarefa de controle dos corpos com objetivo de atender a uma demanda social específica e que se baseou, fundamentalmente, na perspectiva higienista. Para cumprir tal tarefa, a disciplina foi adotada como o método mais eficaz de controle minucioso do corpo, principalmente, para realizar a submissão através de uma relação de docilidade-utilidade. Neste momento, a Educação Física é empregada como instrumento dos organismos de saúde pública, para potencializar as habilidades corporais dos indivíduos e consolidar as políticas de obediência e submissão, tendo como objetivo o controle das doenças e a diminuição da mortalidade, em especial, a infantil¹⁶¹.

¹⁶¹ Um aprofundamento maior sobre esta questão pode ser feito através das obras de Antonio Geraldo Pires, em especial, um artigo denominado *A Educação Física e o corpo: uma relação de poder* (Revista *Motrivivência*, ano II, nº 3, jan/90) ou da obra de Jurandir Freire Costa, *Ordem médica e Norma Familiar*.

A utilização da Educação Física para cumprir esta tarefa não é aleatória, estabelece-se exatamente porque dispõem daqueles elementos que Foucault (1987)¹⁶² considera como fundamentais para a disciplinarização do corpo: 1) possibilidade de singularização e individualização dos corpos, através de um controle desde seu movimento até sua articulação com os outros e com os objetos; 2) regulamentação do tempo de ação dos corpos com o fim de maximizar as forças de cada um e combiná-las em um resultado ótimo; 3) organização e controle da série de combinações de atos corporais definidos, considerando-as como inquestionáveis, isto porque não precisam ser explicadas, mas assimiladas, pois vêm sustentadas por um discurso médico de defesa da saúde.

O disciplinamento do indivíduo e da sociedade como um todo não se limita apenas aos períodos escolares, ou seja, não se restringem ao tempo e ao espaço da escola. A Educação Física com sua ação higienista, por exemplo, buscava consolidar a sua ação disciplinadora além dos muros da escola e isto se dava através da definição dos comportamentos sociais, familiares e profissionais, que tinham como base condutas morais e éticas bem definidas. Este cuidado com o comportamento do indivíduo se estende, por exemplo, à família, quando estabelecem quais deveriam ser os comportamentos sexuais desejáveis ao homem e a mulher, bem como definem, sob o argumento da higiene, o padrão de composição familiar que deveria ser almejado por cada cidadão. Assim, no Brasil, a concepção predominante de Educação Física acabou consolidando uma concepção moral e ética da burguesia emergente do final do século XIX, além de reforçar a divisão de classe, o preconceito racial e social. Sob o discurso da saúde, a Educação Física fortalece valores morais que buscam determinar o comportamento do homem na sociedade.

Em igual linha, a perspectiva Militarista e Desportiva da Educação Física também adotavam/adotam esses mesmos procedimentos sem se preocupar com o

¹⁶² Michel Foucault, Vigiar e Punir, p. 148.

debate ético e, com isso, consolidaram ingenuamente condutas morais hegemônicas. No caso da Educação Física Militarista, o disciplinamento do corpo se dá, principalmente, para consolidar os princípios morais do patriotismo e da defesa do modelo político vigente. Neste sentido, a visão militarista utiliza a Educação Física para constituir um projeto a partir daquilo que Bracht (1999) chama “olhar pedagógico (médico-pedagógico e moral pedagógico)”¹⁶³, cujo objetivo era construir e modelar hábitos e comportamentos morais através de discursos médicos, discursos estes que, como foi dito antes, era inquestionáveis.

Este uso do disciplinamento do corpo para definir condutas morais vinculadas às disputas ideológico-políticas, também acontece quando da desportivização da Educação Física. O desporto que se insere na Educação Física brasileira a partir das décadas de 60 e 70, é permeado por um discurso moralizante que busca consolidar práticas que têm por objetivo internalizar valores e normas de comportamento que possibilitam adaptar-se ao modelo social vigente. Estabelecendo-se no auge da Guerra Fria, o desporto inserido na escola através da Educação Física buscou consolidar valores morais vinculados ao projeto da sociedade capitalista, baseados na integração social, no respeito à autoridade e no princípio da competição, que passa a ser visto como uma característica natural, imanente ao homem. Esta perspectiva foi reforçada ainda mais, quando a Educação Física assumiu o processo de tecnização, cujas pesquisas nas áreas do treinamento esportivo, receberam o apoio dos estudos da fisiologia do esforço, da cinesiologia e da ergonomia.

A esportivização da Educação Física, além de impor um modelo moral e ético, trouxe como consequência a incorporação mais intensa das práticas científicas. O fato de a Educação Física ter se vinculado a outras áreas do conhecimento para fomentar o desenvolvimento do treinamento esportivo, desencadeou a incorporação da ciência como o modelo de prática a ser perseguido pelos professores/profissionais da

¹⁶³ Valter Bracht Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. p. 16.

Educação Física. No entanto, a busca da produção de novos conhecimentos não tinha como referência a Educação Física, mas as outras áreas do conhecimento como a fisiologia, a psicologia, a aprendizagem motora, a biomecânica, entre outras. Isto gera o que Bracht (1999) chama de “colonização”¹⁶⁴ epistemológica da Educação Física por outras disciplinas.

A consequência imediata disto, unido a outros fatores como os conflitos pedagógicos dentro da escola, leva ao que se chama “crise de identidade” da Educação Física, cuja saída apontada por muitos, é estabelecer para esta área do conhecimento, um estatuto científico que levasse ao seu reconhecimento como ciência. Esta perspectiva aponta que a definição da identidade da Educação Física e a sua autonomia em relação aos demais campos de conhecimento se daria quando fosse reconhecida como uma ciência específica. Esta tese é ainda reforçada pela necessidade que a Educação Física encontrava de se legitimar acadêmica e socialmente. Assim, busca-se naquilo que ajudou a gerar a crise, a saída para a própria crise.

Este empreendimento se mostrou impossível de ser efetivado, pois a Educação Física não foi capaz de estabelecer uma “identidade epistemológica”¹⁶⁵ que lhe desse sustentação e guiasse a produção científica nesta área. A partir desta constatação, a Educação Física, no entendimento de Bracht (1999), passa a sofrer de um “certo tipo de complexo de Édipo; quer ser mas não pode ser, não consegue ser (não pode consumir o ato)”¹⁶⁶. No entanto, o fato de não ter se constituído em uma ciência, não impediu que a Educação Física passasse por um forte processo de cientifização de suas produções e práticas, inclusive, pedagógicas.

¹⁶⁴ Ibid, p. 30.

¹⁶⁵ Valter Bracht chama de *identidade epistemológica* “a forma própria com que a disciplina científica interroga e explica a realidade, o que é determinado pelo tipo de problema que levanta, pelos métodos de investigação e pela linguagem que desenvolve e utiliza”. (Valter Bracht Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. p. 32).

¹⁶⁶ Ibid, p. 31.

A cientifização da Educação Física levou a incursão mais profunda de seus profissionais a outros campos do conhecimento, reconhecidamente, como científicos. Houve, também, casos que fizeram o caminho inverso, ou seja, pesquisadores de outras áreas do conhecimento como os da biomecânica, engenharia, medicina e filosofia que se aproximaram da Educação Física e privilegiaram esta área de conhecimento em seus estudos e pesquisas. O desdobramento disto foi a fragmentação ainda maior do campo acadêmico da Educação Física e o surgimento das especializações, que não eram em Educação Física, mas em outras áreas do conhecimento. Assim, cristaliza-se, ainda mais, a perspectiva que aponta como o único caminho considerado válido para que os professores de Educação Física procurassem se consolidar enquanto “cientistas”, era a busca por outras ciências.

Deve-se considerar, entretanto, que a intenção deste aprofundamento científico foi procurar explicações e soluções para fundamentar a prática da Educação Física, esperando que a ciência desse indicações mais seguras de como agir e de como buscar as respostas dos problemas de nosso dia a dia. Se num primeiro momento esta vinculação orgânica com a ciência nos trouxe alguns avanços, principalmente no que se refere à crítica a instrumentalização da Educação Física por outras áreas do conhecimento, as conseqüências a médio e longo prazo foram mais decisivas, pois acompanharam a discussão sobre os limites da racionalidade científica, enquanto o modelo de conhecimento da realidade e de definição do agir do homem, debate este, retomado pelo pensamento pós-moderno. Este repensar a respeito dos limites do pensamento científico foi acompanhado pela constatação que a ausência do debate ético foi um dos grandes equívocos produzidos pela ciência moderna e isto, evidentemente, refletiu-se na Educação Física.

Mas, antes de passarmos para análise da crise da racionalidade científica e seus desdobramentos na Educação Física, é fundamental analisar quais foram as “marcas” deixadas pelo pensamento científico nesta área do conhecimento.

O processo de cientifização da Educação Física foi consolidado a partir de uma visão reducionista da ciência, que teve a pretensão de estabelecer leis e regras simplificadas da realidade, ou seja, parte do pressuposto que a realidade pode ser resumida em algumas leis e regras aplicáveis à maioria dos fenômenos e em todos os momentos históricos. No que se refere ao movimento e a corporeidade humana, referências do estudo e de intervenção da Educação Física, estes foram tratados, a partir do reducionismo científico que marcou esta área do conhecimento, como objetos epistemológicos capazes de serem resumidos a uma série de leis biomecânicas universais. Para garantir esta tarefa de “descobrir” as leis e regras universais da corporeidade e do movimento humano, era necessário isolá-las da realidade, para serem melhor estudadas. Isto estabelece além de uma visão distorcida da realidade, a possibilidade de produção de um conhecimento que tem origem em um corpo desvinculado da própria realidade, o que pode, inclusive, levar ao questionamento sobre a validade destes conhecimentos produzidos.

Outra consequência desse processo foi a desconsideração de que o homem é um corpo, que se movimenta, que procura construir saberes e estabelecer relações com os outros e com a cultura em que está inserido. O corpo, enquanto fator de ligação do homem ao mundo, também, é desconsiderado, bem como, esquece-se que é o corpo que define o homem como sujeito de uma cultura. Neste sentido, é importante compreender o alerta de Gonçalves (1994), quando afirma que a Educação Física assumiu uma prática na qual predomina visões antropológicas fragmentárias, que não captam o homem em sua unidade e em sua relação dialética com o mundo, mas trabalha/trabalhou com a visão que concebe o homem como desvinculado de uma cultura e de uma história.

Além disso, a Educação Física pretendeu pensar o mundo e a corporeidade humana como um sistema regido por normas de funcionamento que são prescritas pelas ciências exatas, como a física e a química, tendo por tarefa “descobrir” como este sistema funcionava e, a partir disso, agir sobre o corpo para dominá-lo e controlá-

lo. Para atender a tal demanda, a Educação Física excluiu de seu fazer cotidiano e de suas pesquisas o que Bronowski (1979) chama o diferente, o singular, o não-reprodutível, a incerteza, o imprevisível¹⁶⁷ e eliminou também, a criatividade e a convivência com o não-controlável, pois estes eram vistos como anomalias ao próprio sistema. O que se buscou com tal procedimento foi a definição de uma regulação e um ordenamento da corporeidade humana, concebida a partir de uma lógica estabelecida *a priori*.

No que se refere à utilização do corpo pelo esporte, este processo de cientifização foi ainda maior, até porque vieram do esporte as maiores pressões para que a Educação Física se vinculasse ao saber científico como forma de legitimar-se socialmente. No Brasil, foi possível, inclusive, pensar-se em uma Ciência do Esporte e na criação de uma entidade que a representasse academicamente, no caso, o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE). Por este caminho, os princípios científicos utilizaram/utilizam a capacidade mobilizadora das atividades esportivas e do lazer, para consolidar um pensar que reduz o corpo a um objeto a serviço de outros interesses que não necessariamente a capacidade expressiva e sensível do sujeito. Nesta perspectiva, Gusdorff (1978) considera a vinculação da Educação Física e do desporto a uma perspectiva física e mecânica do corpo, como uma “saída” nociva, porque mantém a perspectiva do corpo-objeto, do corpo “neutralizado”, ou seja, “esta vontade de reabilitar um corpo subdesenvolvido pelo gênero da vida reinante é inteiramente respeitável. Mas, deve-se observar que o homem cultiva seu próprio corpo, segundo normas racionais, como cultivaria uma horta de legumes ou um jardim de flores”¹⁶⁸.

Estabelece-se para o corpo uma concepção de cultura¹⁶⁹ que se aproxima a sua forma arcaica, isto é, utiliza-se o corpo como um objeto ao qual precisa apenas ser

¹⁶⁷ Jacob Bronowski, *Ciência e Valores Humanos*.

¹⁶⁸ G. Gusdorff, *A Agonia de Nossa Civilização*, p. 135.

¹⁶⁹ Segundo Marilena Chauí, em *Cultuar ou Cultivar*, texto publicado na Revista Teoria e Debate, nº 8, out/nov/dez, de 1989, nas origens da palavra cultura, ela significou o cultivo, o cuidado”, advindo daí, o “culto” aos deuses. Assim, o sentido original da palavra cultura seria, na concepção da

cultivado e cuidado. Retoma-se o que Marilena Chauí chama de “concepção original de cultura”, cujo significado era “fazer desenvolver alguma coisa”, surgindo daí, inclusive, expressões como agricultura, puericultura e floricultura.

No entanto, o enfoque central da utilização contemporânea de culto ao corpo não tem como objetivo a retomada do conceito de cultura na sua forma originária, mas o uso deste sentido para reforçar a concepção de corpo enquanto objeto, ou seja, buscar na forma original de cultura, os fundamentos teóricos para concepção de corpo como algo que deve apenas ser cuidado, cultivado, para que frutifique, floresça e “dê bons frutos”. Não que esta perspectiva não deva ser respeitada, mas representa uma visão muito limitada e limitante para uma vastidão de possibilidades que podem ser englobadas pela corporeidade.

Seguindo a visão limitante de corpo como objeto a ser cultivado, atividades como a ginástica ou as práticas esportivas, assumem uma finalidade claramente compensatória e terapêutica, coerente com a idéia de “uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa”. No caso do esporte, isto é agravado pela idealização do “corpo do herói olímpico”, completamente distanciado da realidade do corpo humano. Na opinião de Gusdorff (1978), nas competições isso se agrava, porque a especialização, na área esportiva, acabou produzindo verdadeiros “monstros, seres anormais”, criados pela tecnologia do treinamento esportivo que privilegia apenas partes específicas do corpo, gerando este ser que nada se parece com um humano. O exemplo mais emblemático é o fisiculturismo que se utiliza não só dos conhecimentos que propiciam uma tecnologia do treinamento físico, mas também das descobertas do campo farmacológico, produzindo verdadeiros “monstros” humanos, com uma harmonia corporal totalmente desequilibrada e que, não raramente, tem como efeito colateral não controlável, a morte destes praticantes. Assim, o fisiculturista ou

autora, “uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; é fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios. (p. 50)

o recordista é raramente um homem robusto, parece notável antes por sua fragilidade. Os profissionais do esporte não são, como se poderia crer, a encarnação da excelência corporal, são flores de estufa, cujo equilíbrio deve ser conservado ao abrigo das influências exteriores. (Gusdorff, 1978, p. 137)

Neste mesmo sentido, a preocupação com a questão do corpo, principalmente quando se constata que ele se tornou refém dos crescentes avanços tecnológicos e científicos, tanto no campo da genética quanto no das atividades esportivas, mobilizou estudos de autores como Baudrillard (1992)¹⁷⁰. Sua preocupação tem sido a de denunciar como o corpo foi considerado, primeiramente, um instrumento da alma, depois foi associado ao sexo e, hoje, ele nada mais é do que uma “metáfora de nada”, é uma “metástase”¹⁷¹, uma máquina. Esta metástase ou metáfora do nada encontra a sua expressão máxima nas atividades esportivas, quando o corpo é visto como um objeto a ser manipulado e transformado para atingir um fim fora dele, no caso, o rendimento, a performance e a superação de seus próprios limites.

As críticas de Baudrillard se referem também ao papel que as ciências biológicas assumiram no sentido de fragmentar o corpo, ou seja, ao focalizar os seus estudos apenas em uma parte específica do corpo, acabaram decompondo-o, chegando através da genética micromolecular a um nível de abstração tão grande, que dá a impressão de que elas estão falando de qualquer outra coisa, mas jamais do corpo humano. Neste sentido, a Educação Física ao ter assumido, em muitos de seus estudos, a visão mecanicista tradicional, cujo aprofundamento se estabelece, hoje, naquelas ações vinculadas, principalmente, ao treinamento desportivo que buscam melhorar a performance orgânica dos atletas – por meio da manipulação genética e medicamentosa –, considerando as células como se esta fossem “próteses modernas dos corpos”. Todo esse processo de decomposição e manipulação infinitesimal do corpo e de seus componentes baseia-se nos ideais de perfeição e eternização do corpo humano.

¹⁷⁰ Jean Baudrillard, A Transparência do Mal.

¹⁷¹ Ibid, p. 37.

Ainda fazendo a aproximação das críticas de Baudrillard (1992) com a Educação Física, principalmente no que se refere ao deslocamento da preocupação do homem com a “forma” de seu corpo para a sua “fórmula”, na Educação Física, esta substituição não tem se mostrado direta, ou seja, não há a substituição pura e simples da valorização da forma pela fórmula, mas se mostram complementares, pois o foco de intervenção tem se direcionado sobre a composição da corporeidade humana, seja para a obtenção de melhoria no rendimento esportivo ou para reconfigurar as formas corporais. Assim, o corpo, que era instrumento para atingir um fim, hoje é uma máquina em si. E, como tal, também pode introjetar o “corpo” de outras máquinas ao seu, em um processo de osmose que só pode se dar entre máquinas. Nas palavras de Baudrillard (1992), há “uma homeostase do homem através da máquina”¹⁷². O resultado disso é que a Educação Física tem tido um papel fundamental para artificialização do corpo, tornando-o “meio-máquina”. Neste sentido, a Educação Física consolida a transformação dos corpos àquela “estupidez artificial”¹⁷³ denunciada pelo autor, haja visto, os casos de uso de doping ou as cargas de treinamento e de exercitação que, muitas vezes, deixam seqüelas para o resto da vida de seus praticantes, isto quando o efeito não é a morte¹⁷⁴.

Falando em efeitos colaterais incontrolláveis, com o passar do tempo, chega-se a outra consequência da vinculação do saber da concepção hegemônica de Educação Física à lógica científica: a não preocupação com as questões vinculada à Ética. A Educação Física ao assumir como princípio e mito fundador, o poder teórico e prático da racionalidade científica, acabou por não considerar pertinente e necessário, debruçar-se sobre a discussão ética, pois esta pertencia ao mundo da sensibilidade, da estética, que eram vistas como não científicas. Dentro desta perspectiva, aos

¹⁷² Ibid, p. 66.

¹⁷³ Ibid, p. 72.

¹⁷⁴ Ver reportagens da Revista Veja: *O falso forte*, edição 1574, de 25/11/1998, pág. 78-79; *Homens de peito*, edição 1601, de 09/06/1999, p. 84-85; *Força que mata*, edição 1615, de 15/09/1999, pág. 108; *Dose para cavalo*, edição 1661, de 09/08/2000, pág. 78-79; e, no Jornal Zero Hora, de 05 de janeiro de 2003, a matéria denominada *A moda que mata*, pág. 39-40.

“cientistas” da Educação Física caberia os estudos e a intervenção naquilo que fosse demonstrável e manipulável, sendo que os conflitos morais e éticos surgidos na sociedade, deveriam ser tratados por especialistas nesta área. Esta segmentação de responsabilidades lembra alguns princípios que estão presentes em textos religiosos ocidentais, citado por Engelhardt (1998), como a noção talmúdica do Teiku¹⁷⁵, cuja tese central está baseada no entendimento da necessidade de haver uma autoridade que decida como resolver aquilo que os argumentos racionais não conseguem. Seguindo o mesmo princípio religioso, a perspectiva científica estabeleceu que os conflitos morais que não pudessem ser resolvidos por argumentos racionais, deveriam ser encaminhados a autoridades que, neste caso, seriam os filósofos ou os religiosos.

Neste momento, é possível perceber o que para outras áreas do conhecimento, já tinha ficado claro: a racionalidade científica, por excluir o debate ético de suas produções, tornou-se limitada no que se refere ao fornecimento dos fundamentos da vida prática, ou seja, a ciência ao se restringir ao “fático”, tornou-se incapaz de apresentar soluções para os problemas da vida prática, pois não considerava que esta também opera “no plano contra-fático (do dever ser)”¹⁷⁶, na dimensão ética. Assim, a racionalidade científica levou a Educação Física a defrontar-se com aquilo que ela excluiu, isto é, assim como aconteceu com outras áreas do conhecimento que se basearam exclusivamente nos princípios científicos modernos ou no cientificismo, a percepção artificial e fragmentária da realidade levou a Educação Física a conviver com problemas éticos e morais cada vez mais críticos, sem ter a capacidade de propor qualquer solução. A Educação Física teve a pretensão de intervir na natureza, em especial a humana, sem levar em conta os desdobramentos desta sua ação. Além disso, considerou que os processos de conhecimento e intervenção na natureza, baseados em

¹⁷⁵ O conceito de Teiku, segundo Engelhardt, “indica os limites da razão para a resolução de dilemas morais” e tem origem na solução dada por Judas Macabeu ao problema da disposição das pedras no altar do Segundo Templo, que tinha sido profanado durante a ocupação de Jerusalém pelos sírios helênicos. Como não conseguiam determinar a melhor disposição das pedras (que representaria a melhor solução dos problemas morais), Judas Macabeu ordenou que as pedras fossem colocadas na Colina do Templo até que um profeta (no caso um especialista, uma autoridade e, na modernidade, os cientistas) viesse para indicar qual seria a melhor disposição das pedras.

¹⁷⁶ Valter Bracht, Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz, p. 39.

métodos científicos e aceitos como neutros, impediram o surgimento de conseqüências não previsíveis. Tudo era supostamente controlável.

Diferentemente do que pensava, a atividade científica e principalmente a sua aplicação na natureza, não é neutra, ao contrário, é permeada de interesses sociais, políticos e econômicos. Portanto, o poder do cientista descobriu-se limitado e sua pretensão se mostrou impossível de ser realizada. Neste sentido, a Educação Física, como as demais áreas do conhecimento científico, ficou em dívida com a sociedade e com a natureza, pois ao se empenhar numa tarefa que não tinha condições de empreender e por não ter feito a devida avaliação dos seus atos, criou uma gama de problemas, que agora encontra dificuldade para resolvê-los.

No que se refere especificamente às atividades desenvolvidas pela Educação Física, por exemplo, é possível fazer diversas críticas principalmente às desfigurações ocasionadas ao corpo por essas atividades que estão preocupadas apenas com o rendimento e com o atendimento dos interesses econômicos e políticos. Baudrillard (1992) trata destas desfigurações corporais quando afirma que não se trata mais de correr, andar, lançar, mas de pôr em ação uma máquina, em uma realidade totalmente artificial, na qual “o corpo do sportista torna-se plataforma de lançamento e satélite, é regulado por um microcomputador interno em termos de cálculo (e já não por uma vontade que regula seu esforço em termos de superação)”¹⁷⁷. É a coisificação do corpo com o objetivo de alcançar um rendimento que atende, não às necessidades do desportista, mas de um sistema competitivo que sobrevive apenas pela utilização e transformação dos corpos alheios.

Quanto à corrida, por exemplo, Baudrillard (1992) afirma que essa ação não pode mais ser considerada uma atividade de correr, mas é “fazer o corpo correr”, na qual o corpo é esgotado, em que a dor e a exaustão provocadas, correspondem a uma

¹⁷⁷ Ibid, p. 56.

“desmaterialização” de si mesmo. Para ele, ao se analisar a prática da corrida, ela funciona mais ou menos assim: primeiro, se faz o corpo correr e depois se deixa o corpo correr, porque essa atividade se torna automatizada, como se o homem estivesse ausente, como se só o corpo corresse, como uma “máquina sonâmbula e celibatária”. Na sua concepção, não existe explicação para esse modo de correr que tem a finalidade de exercitar o ato de correr, indefinidamente¹⁷⁸.

Baudrillard (1992) discorda em parte de Gusdorff, quando este afirma que a prática de atividades físicas e desportivas tem a finalidade de desenvolver a saúde do corpo a partir de uma preocupação compensatória. É mais grave. O que se procura, hoje, é um “brilho efêmero e publicitário do corpo”, transformando o “caráter performático na preocupação fundamental das atividades corporais”. E o pior: esta perspectiva foi transferida para muitas outras atividades do homem em seu cotidiano; há uma espécie de “esportivização” das ações humanas, ou seja, o caráter de performance do esporte está presente, segundo o autor, nos negócios, no sexo e na política. Porém, é preciso notar que o modelo de esporte adotado por essas atividades humanas é o esporte denominado de “rendimento”, de alto nível, com exigências performáticas desumanas. Novamente aqui se evidencia a materialização e consolidação de valores morais hegemônicos que são constituídos através de atividades desenvolvidas pela Educação Física.

A denúncia dos efeitos nocivos das atividades da Educação Física, em especial, do treinamento esportivo, principalmente no que se refere à saúde e à corporeidade dos seus praticantes, também foi recentemente debatida através dos artigos do médico José Róiz, na Revista Caros Amigos¹⁷⁹, causando grande polêmica entre os professores/profissionais da Educação Física, quando ele decretou que o “esporte mata”. Ele parte da idéia que a sucessão de stress físico e psíquico desencadeados pela competição e pelos treinamentos físicos causam transtornos orgânicos que prejudicam

¹⁷⁸ Ibid, p. 55.

¹⁷⁹ Revista Caros Amigos, ano V, nº 59, fev. 2002

a formação de anticorpos e diminui a resistência às doenças. Fisiologicamente, Róiz sustenta que para os organismos não-longevos¹⁸⁰ - os quais, segundo ele, são a maioria da população – a prática de atividades físicas e de treinamento esportivo aumenta a possibilidade de infarto e que, muitas vezes, desenvolve uma “pressão convergente”, indicativa de que o coração está aquém do normal, o que pode desencadear um colapso cardíaco. A hipertrofia muscular também proporcionaria uma sobrecarga cardíaca, pois estaria aumentada a necessidade de “alimentar todo o excesso de tecido que foi criado”. O autor conclui dizendo que o treinamento esportivo encurta a vida porque se “liga ao excesso e todo excesso é causa de envelhecimento”, sendo que o esporte só não mata aos longevos, mas que estes não estão imunes aos prejuízos que tal atividade desencadeia em seus organismos.

Embora Róiz e outros autores quando se referem à relação entre Educação Física, saúde e corporeidade, segundo Matiello e Gonçalves (2001), colocam-na: 1) “o fulcro da relação está na aptidão física”, estabelecendo um “certo pragmatismo na busca de eficiência motora e na adaptação aos efeitos do exercício”; 2) restringe-se “às suas dimensões biológicas”; 3) “os aspectos comportamentais são passíveis de naturalização”; 4) “as dimensões sociais e sua historicidade são praticamente desconsideradas”¹⁸¹; é preciso salientar que não é esta a ênfase dada neste debate, pois os efeitos nocivos de algumas práticas da Educação Física se estendem não só ao plano biológico – embora, normalmente, os efeitos nesta dimensão sejam mais evidentes e detectáveis –, mas se referem ao homem como um todo.

¹⁸⁰ Róiz chama de não-longevo, aqueles organismos cuja característica é a predominância da produção do hormônio da supra-renal denominado glicocorticóide, que tem a função de impedir a ação da insulina na sua tarefa de “limpar” o sangue dos excessos de substâncias como a glicose, ácido úrico, o colesterol, o LDL (colesterol considerado “ruim”). Com o aumento da produção de glicocorticóides, há um aumento correspondente destas substâncias no organismo e o acúmulo de LDL, como é sabido, determina o aparecimento de placas de ateroma nas artérias, o que compromete a nutrição cardíaca, obstrui as coronárias e constitui o infarto.

¹⁸¹ Edgard Matiello Júnior e Aguinaldo Gonçalves, Entre a bricolagem e o *personal training*, ou ... a relação atividade física e saúde no limites da ética, p. 3.

Os exemplos de empreendimentos científicos na Educação Física que são realizados sem o devido debate ético são muitos. No entanto, a exigência de que esta discussão ocorra está se tornando cada dia mais evidente, principalmente quando as experiências se referem à manipulação dos corpos humanos, que na Educação Física e, especialmente, no esporte, na maioria das vezes, têm o objetivo de melhorar o rendimento físico, mas que não possui a capacidade de justificar-se como eticamente legítimo. Neste sentido, Santin (1994) afirma que “o princípio ético não se coloca como uma obrigação de rendimento esportivo, mas como um compromisso com a maneira de viver a vida”¹⁸². O esporte só será eticamente aceitável quando for um reforço e aperfeiçoamento e não um esgotamento da vida. A Ética exige que o esporte esteja a serviço da vida e “não inversamente como acontece”.

O que normalmente ocorre, tanto no esporte como nas atividades físicas que buscam moldar o homem a partir de uma concepção que, como diz Baudrillard (1992), busca o brilho efêmero e publicitário do corpo, é que os fins justificam os meios, ou seja, a conquista da maior performance esportiva, da vitória, do corpo “perfeito”, legitimam qualquer manipulação ou intervenção na corporeidade humana.

Diante disso, muitas vezes se levantaram, criticando estas atitudes que não respeitam a corporeidade e a própria vida humana. No entanto, o questionamento que se estabelece é como a Educação Física enfrentará esta questão? Qual a discussão que a Educação Física tem empreendido para analisar eticamente estas e outras questões que estão vinculadas ao seu fazer acadêmico e social, tendo a corporeidade e a vida como elementos de intervenção? Parece que, por enquanto, de uma forma bastante tímida, porque dentro das produções científicas realizadas pelos estudiosos da área, pouquíssimos dedicaram-se ao tema¹⁸³. Além disso, é preciso destacar que das obras

¹⁸² Silvano Santin. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento, p. 53.

¹⁸³ Encontrei poucas obras disponíveis no Brasil que tratam da questão da ética na Educação Física: 1) de Heron Beresford, duas obras: *A Ética e a Moral Social através do esporte* e *Valor: saiba o que é*; 2) uma coletânea de artigos resultante de um congresso promovido pela Universidade de Lisboa, sobre o tema *Desporto, Ética e Sociedade*; 3) o artigo *O Espírito Desportivo: uma questão de*

disponíveis no país, a grosso modo, referem-se ao debate ético e moral no esporte, ou seja, as discussões éticas e bioéticas feitas por professores/profissionais da Educação Física se limitam, na maioria das vezes, a fazê-lo na perspectiva das atividades esportivas e, mais especificamente, no que se refere ao desporto de alto nível.

Por outro lado, a contrapartida social emerge e a prova disso é que nunca se publicizou tantas reportagens nos meios de comunicação, cujas denúncias vão no sentido da utilização abusiva da manipulação corporal, seja através de excessivas cargas de treinamento ou do uso de anabolizantes químicos e genéticos. A sociedade começa a questionar tais procedimentos e, de certa forma, colocar em cheque os responsáveis por estas experiências e ações científicas. Em função disso, parece incompreensível que a Educação Física ainda não tenha assumido de forma mais consistente, a tarefa de debater eticamente estas ações e procedimentos.

Entretanto, para assumir tal tarefa a Educação Física precisaria ser pensada de outra forma, ou seja, descentralizado-se dos princípios reducionistas da ciência e da tecnologia moderna e não se deixando levar apenas pelo rigor científico, pelas leis físico-químicas. A partir disso, os saberes advindos da sensibilidade e do vivido seriam legitimados e as propriedades da Estética e da Ética também seriam consideradas no fazer e no viver da Educação Física. Seria necessário valorizar conceitos como o da originalidade, da singularidade, da incerteza, da imprevisibilidade, da criatividade, do não-controlável, do não-reprodutível, do assistêmico, da inutilidade prática e do prazer do vivenciado.

ética, do Prof. Dr. Manuel Sergio, apresentado no Seminário Internacional sobre o “Espírito Esportivo”, em Oeiras, set/ 1989; e, 4) Educação Física: Ética, Estética, Saúde, de Silvino Santin. Se analisarmos a produção acadêmica, através das publicações em eventos como as do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, poderemos encontrar poucas análises no campo do debate ético, como as de Denise Bernuzzi Santana, em 1999. Mesmo em 2001, quando o evento teve como tema central, “Sociedade, Ciência e Ética: desafios para a Educação Física”, apenas quatro trabalhos foram apresentados sobre a questão da ética: Nación Olímpica ... Desafios para la Educación Física, Prof. Dr. Miguel Cornejo; O esporte e as drogas: notas para um exame dos argumentos anti-doping, Otavio Tavares; Entre a Bricolagem e o Personal Training, ou ... a relação atividade física e saúde nos limites da ética, Edgard Mattiello Júnior e Aguinaldo Gonçalves e o meu, denominado O Discurso Ético na Educação Física.

Quanto à questão da corporeidade, a Educação Física poderia considerar que o sujeito vivencia seu corpo para humanizar, o que implica dizer que é através do respeito à corporeidade que se pode garantir a sua capacidade de compreender o mundo, de criar situações reais e virtuais, não se pautando apenas pelos significados objetivos da ação, mas que mantenham a sua capacidade expressiva e de autonomia de ação frente à natureza. Respeitar eticamente o corpo significa possibilitar que o sujeito se construa como ser vivente e atuante, através da apreensão que ele faz do mundo, das coisas e dos outros.

Subvertendo um pouco a afirmação de Rubem Alves¹⁸⁴, pode-se dizer que quando se fala de corpo se fala da vida e como a Educação Física é a área do conhecimento que lida diretamente com o corpo, passa a ser também, um espaço privilegiado de estudo dos temas éticos que dizem respeito à vida. Em função disso, é necessário, neste momento, discutir as questões que fazem esta vinculação e que vem sendo tratadas pela Bioética. Portanto, a próxima tarefa vai no sentido de discutir as relações entre a Educação Física e a Bioética.

5.2. A Educação Física diante da Bioética

A Bioética tem o objetivo de discutir os aspectos morais dos procedimentos científicos que têm como foco a vida. Embora tenha surgido a partir da iniciativa dos estudiosos da área da biologia, mais especificadamente a medicina, sua abrangência se estendeu a todas as produções que têm a finalidade de discutir eticamente o fenômeno da vida, sem restringir-se à humana, mas a toda espécie de vida planetária.

¹⁸⁴ Segundo Rubem Alves, “antes de mais nada, é preciso sobreviver. E quem fala de sobrevivência fala do corpo.

Embora seja uma área do conhecimento bastante jovem, a Bioética já apresenta uma produção teórica bastante consistente, possibilitando vislumbrar conclusões e conflitos bem definidos. Pela produção existente, já é possível constatar que a Bioética, como diz Garrafa (1998), “não é, nem pode ser, monolítica”¹⁸⁵ e que deve se construir a partir dos fundamentos da moral tradicional.

No que se refere aos conflitos, estes já se consolidaram em diferentes questões e se cristalizam, de um modo geral, em duas posições contrárias e, muitas vezes, contraditórias e irreconciliáveis no campo da Bioética. Estas posições têm, de um lado, autores como Tristram Engelhardt, Paul Singer, Helga Kuhse e Michael Lockwood, para citar alguns, que defendem o pluralismo moral, baseado na diversidade cultural e social. Nesse sentido, buscam preservar as diferenças culturais, considerando-as, portanto, diferenças morais que devem ser sustentadas para que as identidades sejam mantidas. Por isso, advogam não a existência de uma Bioética – no singular –, mas de Bioéticas – “substantivo plural” – que compreendem esta diversidade cultural e moral. Baseiam sua tese na perspectiva de que, frente ao surgimento de conflitos decorrentes da pluralidade moral, estes seriam resolvidos através de duas possibilidades: o estabelecimento de uma autoridade moral, cuja tarefa seria “resolver a falta de clareza (...) seja com relação aos dados da situação, seja por causa da escuridão dos próprios princípios morais”¹⁸⁶; ou a utilização do mercado como o mecanismo preferível para a resolução de enigmas advindos da pluralidade moral. Segundo Engelhardt (1998), o mercado é um instrumento privilegiado de resolução dos conflitos éticos, pois “haure autoridade da permissão de todos que participam”¹⁸⁷.

De outro lado, podemos citar autores como Volnei Garrafa, Giovanni Berlinguer, Jean Bernard, Axel Kahn e Lucien Sève, para quem é possível se falar em “uma” Bioética, no singular, ou, conforme este último autor, numa Bioética pública, que seja

¹⁸⁵ Volnei Garrafa na apresentação à edição brasileira da obra de H. Tristram Engelhardt, denominada Fundamentos da Bioética.

¹⁸⁶ Ibid, p. 9-10.

¹⁸⁷ H. Tristram Engelhardt, Fundamentos da Bioética, p. 230.

construída ao “redor de atitudes éticas fortes” e que busque as razões dos conflitos no sentido de sua “real ultrapassagem”. Para realizar esta tarefa, seria necessário, segundo Sève (1994), “compreender-se em ética, no triplo sentido do verbo: a reciprocidade da escuta, o enriquecimento da competência, a autenticidade do acordo”¹⁸⁸. O autor acredita que é possível um acordo público a respeito de conflitos éticos e bioéticos concretos, sem necessariamente haver uma perda da identidade cultural dos grupos sociais que participam deste consenso. Para ele, as “divergências sobre o sagrado não impedem muitas vezes de concordarem sobre o profano”¹⁸⁹. Além disso, a “universalização não é uniformização (...) pelo contrário, é a emergência de equivalências, numa pluralidade mantida de formas”. Neste sentido, a universalização é a partilha de valores, o que não impede que se estabeleça um entendimento a respeito das obrigações da humanidade em comum. Assim, estes autores defendem uma Bioética que consolide os fundamentos consensuados, cujo elemento norteador deste consenso é a vida, devendo estar baseada em uma concepção moral que tenha, como referência, as novas relações do homem com a natureza. Portanto, esta tese apóia um controle sobre as pesquisas científicas que lidam com a vida e defendem, inclusive, a “perspectiva do impedimento” ou uma “Ética da não-investigação”.¹⁹⁰

Além de constatações e conflitos, é possível perceber que a construção teórica no campo da Bioética já se consolida a partir de diferentes conjuntos de critérios e procedimentos de análises. Engelhardt (1998) faz um resumo de todos estes critérios utilizados para resolver controvérsias morais que podem ser reunidos em oito grupos¹⁹¹: a) os intuitivos; b) os caso exemplares ou análises casuísticas; c) as explicações consequenciais; d) a teoria da escolha hipotética; e) a noção de racionalidade moral; f) a teoria do jogo; g) o discurso de caráter da realidade e h) o recurso a princípios ou “principistas”. Embora o autor faça esta consolidação com o

¹⁸⁸ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 12-13.

¹⁸⁹ Ibid, p. 84.

¹⁹⁰ Sobre esta questão, retomar a página 70 desta pesquisa.

¹⁹¹ Um maior detalhamento destes critérios já foi feito no capítulo 3 desta pesquisa, das páginas 65 a 68.

objetivo de demonstrar como nenhum destes critérios é capaz de encontrar soluções satisfatórias no sentido de estabelecer uma Ética ou uma Bioética secular essencial, serve de referência para a visualização da produção teórica desta área do conhecimento, bem como a localização das principais limitações que já podem ser constatadas para cada um destes procedimentos de análise.

Definidos os limites, as divergências e as conclusões, é necessário, também, destacar que a Bioética já identificou os conceitos que lhe são importantes e fundamentam as produções nesta área do conhecimento. Entre estes conhecimentos estão o de homem, liberdade, dignidade do sujeito e pessoa. A importância do conceito de homem se estabelece porque é em seu nome que as principais investigações e ações científicas são empreendidas. No entanto, quando falamos em homem, devemos necessariamente associá-lo ao conceito de liberdade, pois a função da Bioética é discutir e posicionar-se sobre diferentes concepções que podem apresentar-se ou serem contraditórias. Neste sentido, cabe a Bioética trabalhar na perspectiva de possibilitar ao homem o acesso e as condições que o qualifiquem a não confundir “contradições logicamente simétricas, evolutivamente reconciliáveis, que a dialética contemporânea qualifica de não-antagônicas, com contradições dissimétricas e irreconciliáveis a que ela chama de antagonismos”¹⁹². O homem deve ter as condições objetivas e subjetivas, expressas através da liberdade, de definir-se enquanto sujeito. Entretanto, quando falamos em sujeito, isto nos remete à questão da dignidade que é outro conceito fundamental para a Bioética, que não se limita aos princípios restritivos do “dever-ser”, mas aquilo que estabelece a humanidade do sujeito. A dignidade está vinculada não apenas ao agir humano, como também ao ser do homem. Os latinos diziam: “operari sequitur esse”, isto é, a natureza do homem ou a humanidade que o caracteriza deve determinar os limites do agir humano.

¹⁹² Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 210.

Na atualidade, com certeza, o mais polêmico dos conceitos da Bioética é o de “pessoa”. A divergência entre bioéticos, anteriormente citada, toma sua forma contundente quando se remete ao conceito de pessoa. Os diferentes enfoques de pessoa se originam de distintas perspectivas mercadológicas do ser humano, ou dito de outra forma, se é possível ou não considerar que “existe uma moralidade secular que justifica a compra e venda de partes do corpo”. Na perspectiva de Engelhardt e adeptos, sim. Na concepção de autores como Andorno (1997), não, pois “a relação do sujeito com seu corpo surge na realidade da ordem da natureza e não da ordem do direito”¹⁹³. Ainda segundo este mesmo autor, a primeira posição “conduz a uma atitude indiferente diante dos homens mais fracos”, ou seja, “o respeito dirige-se aqui apenas a um número restrito de sujeitos, aqueles que têm chances de possuir certas qualidades julgadas ‘essenciais’”. Quanto à segunda posição, o autor caracteriza como aquela que “conduz a uma atitude de respeito diante de todo indivíduo, qualquer que seja sua idade ou seu estado de saúde”. No primeiro caso, as práticas se aproximam muito da eugenia e da livre mercantilização do corpo humano, ações que são frontalmente combatidas pelos defensores da segunda linha de pensamento bioético.

A Educação Física deveria estar imersa neste cenário de disputas, constatações e debates, já que é uma área do conhecimento que lida com o corpo e a vida expressa através dele. Sua tarefa, indubitavelmente, seria comprometer-se com estes saberes bioéticos que estão se construindo. No entanto, a realidade tem se mostrado diferente. A Educação Física ao envolver-se com o processo de cientificação – seja através da adoção dos princípios e pressupostos da ciência moderna, ou da tentativa de transformar-se em uma ciência autônoma para adquirir legitimidade social, ou da dependência que estabeleceu com outras áreas da ciência –, deixou de lado o compromisso de envolver-se com a discussão e o debate ético. No entanto, o que chama a atenção é que nas outras áreas do conhecimento que também se vincularam aos princípios da ciência moderna – já que este fenômeno não foi específico da

¹⁹³ Rodolfo Andorno, A Bioética e a Dignidade da Pessoa, p. 35.

Educação Física – houve, em um primeiro momento, um descompromisso com o debate ético, entretanto, em um segundo momento, quando a produção destas ciências começou a gerar conflitos morais sérios, passou-se a debater eticamente estas questões, estabelecendo a retomada da Ética. Só que na Educação Física isto não aconteceu. Enquanto em outras áreas, a retomada do debate ético propiciou, inclusive, o surgimento de uma nova área de saber – no caso, a Bioética – a Educação Física ficou impassível a estas questões, preocupando-se muito pouco com os conflitos e contradições que o seu fazer cotidiano gerou.

Se por um lado a submissão da Educação Física ao modelo da ciência moderna teve como consequência direta o afastar-se das discussões que envolvem a subjetividade, entre eles o debate ético, por outro lado, constata-se que esta não foi a única consequência do processo de cientifização da Educação Física, ela deixou “marcas” bem definidas, principalmente, no que se refere à concepção de corporeidade humana. As principais “marcas” decorrentes do pensamento científico são: 1) a transformação do corpo e do movimento em objetos epistemológicos, a serem livremente manipulados e decompostos pelo conhecimento objetivo da ciência; 2) a desfiguração do corpo através da definição de um possível ordenamento universal; 3) a opção pela concepção de cultura corporal que entende o corpo como um ente vivo a ser cultivado; e, 4) como anuncia Baudrillard (1992), a produção de saberes sobre o corpo estão muito mais preocupados com a sua “fórmula”.

No que se refere especificadamente à relação entre Educação Física, Ética e Bioética, talvez a consequência mais séria da objetivação de sua produção teórica e prática foi a de ter se empenhado em um projeto sem fazer uma avaliação exata das consequências e dimensões de suas ações, bem como não ter se preparado para possíveis desdobramentos éticos e bioéticos. O saldo deste empreendimento foi o defrontar-se com uma série de denúncias públicas de manipulação e exploração corporal, seja através da intervenção direta sobre o corpo, como no caso do treinamento esportivo, seja através do incentivo ao mercado publicitário que

absolutizou um modelo de corpo que causou problemas sociais graves, como é o caso da anorexia, que já é considerada uma doença endêmica entre os adolescentes. Para agravar ainda mais, a Educação Física demonstrou-se incapaz de enfrentar tais problemas de modo a apresentar soluções ou subsidiar a sociedade com um corpo de conhecimentos que a qualifique a enfrentar o debate.

Para ultrapassar esta situação, existem alguns indicadores que podem ajudar a Educação Física a se repensar e a se tornar competente para enfrentar este debate ético e bioético. Para isso, seria necessário: não se submeter unicamente aos princípios e pressupostos da racionalidade científica moderna; comprometer-se a instrumentalizar a sociedade com um conjunto de saberes que parta da própria corporeidade humana; que não se restrinja a produzir normatizações morais e éticas, de caráter universal, pois este empreendimento em outras áreas do conhecimento já se mostrou ineficaz e limitado; assuma o pressuposto de respeito à vida, a partir de sua integridade e integralidade; e, por último, que se busque a “sabedoria do corpo”, ou seja, que se descubra os infinitos e legítimos saberes produzidos pelo corpo, bem como ampliar os conhecimentos a seu respeito, rompendo os limites dos saberes físico-químicos e entendendo-o como um espaço de infinitas capacidades expressivas e cognitivas.

Além destas tarefas, que poderiam ser consideradas de caráter mais geral, a Educação Física, a partir da especificidade de seu campo de conhecimento que é a corporeidade e o movimento humano, possui outros compromissos e possibilidades que a tornam uma área privilegiada de produção de saber no domínio da Bioética. Neste sentido, o primeiro compromisso seria olhar para o corpo como a referência que está diretamente vinculado ao conceito de pessoa, ou seja, a pessoa é corpo e à pessoa é que são dirigidos todos os discursos, a que se busca preservar direitos e é em seu nome que são construídas as principais produções na área da Ética e da Bioética. Portanto, para que a Educação Física se habilite a produzir conhecimentos no campo da Bioética, é fundamental que repense a sua concepção de corpo, vinculando-o inexoravelmente ao conceito de pessoa.

Mesmo tendo claro que estes dois conceitos não possam ser separados, para melhor analisarmos esta relação, será necessário fazê-lo. Para isso, parte-se do conceito de pessoa e um dos trabalhos mais ricos com relação ao tema foi feito por Lucien Sève, na sua obra *Para uma Crítica da Razão Bioética*, em que o autor resgata as possíveis análises a respeito do conceito de pessoa. A maior importância que o autor vê no conceito está exatamente no que a palavra pessoa diz, isto é, no conceito de pessoa “há o imperativo” da dignidade e do respeito e, quanto a isso, não há cultura ou ideologia que possa desconsiderar. Sève (1994) começa seu estudo sobre pessoa, constatando que este termo é “estranhamente uno e duplo”¹⁹⁴, ou seja, é uma “proposição estranhamente ambígua”, pois, ao mesmo tempo, mostra-se como realidade e valor, com aspectos, muitas vezes, heterogêneos e discordantes, mas “em sua plena acepção, a pessoa humana inclui manifestamente os dois”.

Para tentar compreender estas estranhas ambigüidades, Sève remete à concepção que estabelece que “o indivíduo faz parte dos conceitos da ciência biológica; a pessoa não. (...) Aquilo que visamos no ser humano, ao nomeá-lo pessoa, é de ordem incorporeal”. Neste caso, o conceito de pessoa estaria firmemente vinculado ao conceito de valor e indivíduo à acepção de realidade, de fato. Esta compreensão também é sustentada pela visão kantiana de pessoa, que por estar inexoravelmente vinculada à liberdade e à racionalidade, remete ao entendimento de que a realidade garante o conceito de pessoa. Esta, basicamente, é a origem do argumento defendido por Engelhardt para sustentar que somente as pessoas seriam foco de preocupações éticas e bioéticas¹⁹⁵. A mesma orientação sustenta, muitas vezes, o discurso jurídico, para quem pessoa seria um conceito abstrato, situado naquele sujeito livre, autônomo e titular de direitos e deveres. Para o autor, “o que constitui a pessoa de direito não é o organismo humano, mas a “vontade agente”. O limite deste tipo de concepção que estabelece à pessoa um conceito abstrato e axiológico, é que se cai em um relativismo

¹⁹⁴ Lucien Sève, *Para uma Crítica da Razão Bioética*, p. 19-21.

¹⁹⁵ Ver a partir da página 70 desta pesquisa.

que, segundo Sève (1994), é inaceitável, assim como reduz a pessoa a uma característica “atribuída – e é aí que está a sua arbitrariedade”. Além de limitada e arbitrária, esta concepção é contraditória, pois segundo o autor, “a pessoa só é valor quando valoriza seres reais”, pois “não há pessoa ‘de direito’ sem pessoa de ‘fato’”¹⁹⁶.

Partindo da discussão da pessoa como fato e valor, passando pela análise do processo de hominização, pelos conceitos de indivíduo, de sujeito, de personalidade, Sève (1994) chega à outra discussão sobre o tema, presente hoje no debate ético, que separa a pessoa enquanto substância ou enquanto relação. O autor extrapola esta nova dicotomização afirmando que a pessoa só se constrói quando for, ao mesmo tempo, substância e relação, pois esta separação é impossível de ser efetivada. Assim, ele afirma que “a determinação do campo da pessoa é centralmente um processo civilizador, engendrado interativamente no quotidiano, de maneira pré-reflexiva, sem dúvida, mas de modo nenhum irrefletida, por todas as práticas e por todas as consciências humanas”¹⁹⁷, ou seja, sendo a pessoa relação, passa a ser o produto das práticas e das ações individuais e coletivas, torna-se corpo e concretiza-se em um constante processo de retorno à experiência compartilhada e estabelecendo, com isso, o processo de evolução. Assim, a pessoa se torna, enquanto valor, realidade humana. Sève resume sua proposição da seguinte forma: “na sua acepção ética, a única em que a palavra não é substituível por nenhuma outra, a pessoa é a forma –valor igualmente ascrita a todos os indivíduos, na sua qualidade de pertencentes ao gênero humano”¹⁹⁸. Neste sentido, a concepção de pessoa enquanto forma-valor se estabelece através de relações sociais, que se objetivam – substanciam-se – nas práticas individuais, coletivas e institucionais. A pessoa se torna fato vivido, substância, realidade viva, principalmente, quando emana de uma ordem de valor histórico e socialmente produzido.

¹⁹⁶ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 26-27.

¹⁹⁷ Ibid, p. 75, grifo do autor.

¹⁹⁸ Ibid, p. 86, grifo do autor.

Estas conexões entre forma-valor, relação-substância recolocam a Educação Física como uma área responsável e capaz de produzir e contribuir para o debate ético e bioético. Se até aqui foi necessário separá-los, os dois conceitos pessoa e corpo, unem-se novamente para construir o espaço de intervenção da Educação Física. Como a pessoa é, necessariamente e ao mesmo tempo, valor e relação, forma e substância, isto coloca a Educação Física e a Bioética no mesmo campo de confluência, em que o corpo é o elemento de ligação que as vincula e as compromete com o conceito de pessoa. Para configurar a relação entre corpo e pessoa, Sève (1994) retoma a definição de pessoa como forma-valor enquanto referência de análise, pois esta concepção “autoriza todas ascripções, motivada por uma dignidade, ao corpo e às suas partes, mas sem pressupor qualquer fetichização do corporal, que não é fonte do seu próprio valor e pode, de direito, ser modificado, dado, substituído, estudado nas condições e limites muito precisos em que tratar o corpo não é maltratar o homem”¹⁹⁹. A relação entre corpo e pessoa, esta última vista a partir da concepção de forma-valor, relação-substância, seria o condicionante para estabelecer sentido ético e bioético às ações sociais e individuais, ou como diz o autor, seria “a personalização ética do corpo humano”.

Embora estas discussões estejam presentes em outras áreas do conhecimento – o que possibilitou uma produção teórica bastante consistente em termos de quantidade e qualidade –, a Educação Física, no Brasil, ainda não se envolveu de forma mais efetiva com este debate. Com exceção de uma pequena citação nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, definido pela Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação²⁰⁰, foi encontrada apenas uma

¹⁹⁹ Ibid, p. 101.

²⁰⁰ No item, Competência e Habilidades Específicas, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, diz o seguinte: “O Profissional de Educação Física deverá possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam: (...) gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional”. (p. 5-6)

publicação que trata do tema, denominada Bioética e Educação Física, do professor Juarez Muller Dias, e que foi publicada na revista E.F.²⁰¹.

Nesta publicação, Dias (2002) inicia sua análise justificando que “a Educação Física expressa-se, na prática, em estudos e atividades de aperfeiçoamento do viver saudável em seres humanos” e, neste sentido, tem como imperativo a reflexão bioética. Após realizar um breve histórico sobre o surgimento da Bioética no cenário científico mundial, o autor nos remete aqueles que considera serem os princípios norteadores da Bioética: “o princípio da autonomia (o respeito à vontade, crenças e valores morais das pessoas); o princípio da beneficência (a atenção aos riscos e benefícios, assegurando o bem-estar ou minorando o mal-estar das pessoas); o princípio da justiça (a exigência da equidade na distribuição de bens e benefícios)”. Tendo como base estes princípios, Dias (2002) coloca os profissionais de Educação Física como “representantes e defensores dos fundamentos bioéticos diante de quaisquer pesquisas cujos sujeitos sejam seres humanos”. Entre os dilemas e controvérsias bioéticas que o autor anuncia como as que são vividas pela Educação Física, hoje, estão: a) o desporto competição que, a partir de “uma lógica de projetos criadores de modelos de preparação biológica e treinos nem sempre reveladores da verdade, da lealdade e da solidariedade”; b) o uso de medicamentos e produtos hormonais com efeitos energéticos e plásticos; e, c) a tolerância “com a prática de não-profissionais em diversos de seus setores no exercício direto com as pessoas, oferecendo riscos e ameaças no âmbito da vida e da saúde humana”. Para reverter este quadro, o autor conta com o sistema de Conselho Profissional que, regido por “princípios bioéticos”, pode ser o alavancador das transformações dos dilemas e controvérsias bioéticos vividos pela Educação Física. Dias (2002) também chama atenção para as pesquisas teóricas que, no seu entendimento, “mesmo estas não são desprovidas de trabalhar com a vida, nem mesmo de posturas éticas”, ou seja, na compreensão do autor o fato de escolher uma determinada linha teórica para analisar o ser humano, a vida, a saúde, o ambiente, está

²⁰¹ Revista E.F., órgão oficial do CONFEEF, ano I, nº 04, set/2002.

se fazendo uma opção ética. Neste sentido, o autor coloca que “aí se insere uma posição ontológica e então, ética”. Para finalizar, Dias (2002) conclui que “levamos em consideração que a Bioética na Educação Física é uma referência para o rigor científico. (...) A Bioética interessa a todos e é responsabilidade da sociedade em que vivemos como cidadãos socialmente inseridos na comunidade científica como membros da categoria profissional da Educação Física”²⁰².

Percebe-se que esta análise apresenta uma perspectiva bastante limitada tanto nos pressupostos que apresenta para caracterizar o papel da Bioética – baseados apenas em princípios –, bem como na identificação dos problemas bioéticos vividos pela Educação Física e nas intervenções possíveis para a transformação dos dilemas e controvérsias da área. No que se refere especificamente à utilização de princípios como um critério de definição da Bioética, este pressuposto já foi denunciado por Engelhardt (1998) como frágil e incapaz de sustentar uma concepção bioética. No entendimento deste autor, para se pensar uma Bioética que se fundamente apenas em princípios norteadores, seria necessário que todos os indivíduos envolvidos tivessem as mesmas concepções morais e as mesmas teorias de bem e de justiça e, neste caso, a Bioética existiria apenas naquelas comunidades que dividem a mesma moralidade. Como a maioria dos casos de controvérsias e dilemas vividos pela Educação Física tem origem exatamente no conflito de diferentes concepções morais, pautar a intervenção da Educação Física pelos princípios de autonomia, beneficência e justiça é submetê-la a um fracasso anunciado.

Da mesma forma, quando cita os principais problemas e dilemas “bioéticos” da Educação Física, Dias (2002) cita três grupos específicos: as estratégias utilizadas no desporto de competição, o uso de medicamentos e hormônios com fins performáticos e a não-qualificação para o exercício profissional. No entanto, estes exemplos não se caracterizam como problemas bioéticos, mas fundamentalmente morais. A Bioética é a reflexão crítica sobre os comportamentos e ações que se dirigem à vida ou em seu

²⁰² Juarez Muller Dias, Bioética e Educação Física, p. 14-17.

nome são produzidas, ela se expressa através de juízos de valor e se caracteriza pela sua generalidade. A Bioética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de ação ou de comportamentos humanos que têm como foco a vida, em suas múltiplas manifestações. A moralidade, por outro lado, toma como base a ação individual, procurando estabelecer como se deve agir corretamente. O que fazer em cada situação concreta é um problema moral, não bioético, bem como estabelecer normas de comportamento para resolver ações individuais não é uma tarefa da Bioética e sim da moral.

Neste mesmo sentido, vem a ser a argumentação que coloca o sistema de Conselho Profissional como o organismo capaz de alavancar as transformações bioéticas da Educação Física. Por ser um órgão profissional, tem poucas possibilidades de estabelecer-se como referência bioética, porque trabalha a partir de concepções morais específicas de um determinado grupo profissional, e, como todo grupo profissional, é permeado de moralidades diferentes e muitas vezes divergentes. Um conselho ou organização profissional é capaz, aparadas as arestas e diferenças morais internas, de estabelecer-se com uma referência deontológica para profissionais específicos, inseridos dentro de um grupo social determinado. A atuação deste tipo de entidade se limita a construir normatizações, fiscalizar e indicar procedimentos a respeito de questões profissionais específicas. Quando obtém legitimidade profissional e social, pode tornar-se uma referência moral, mas isto não a habilita a ser um indicador ético ou bioético.

Quanto à análise que Dias (2002) faz a respeito da existência de uma opção ética na escolha de pesquisas teóricas, partindo do pressuposto de que, ao se optar por uma concepção de ser humano, de vida, de saúde ou de ambiente, estaria assumindo uma posição ontológica e, por isso, ética. Identifica-se dois problemas nesta afirmação: a primeira delas é que as abordagens teóricas de uma pesquisa, seja ela teórica ou não, expressam definições e concepções epistemológicas e ideológicas, não necessariamente éticas. A segunda questão localiza-se na afirmação que considera que

tudo o que é ontológico é ético. No período grego esta afirmação procederia, já que para os gregos o ser é o fundamento da Ética. Nesta filosofia, o ser do homem estava vinculado à natureza e, para eles, as definições da natureza estabeleciam os fundamentos éticos. No entanto, esta mesma concepção não se sustenta desde então. A função precípua da Ética, conforme Vázquez (2001), “é mesma de toda a teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando conceitos correspondentes”. Por isso, a Ética é signatária do contexto social, histórico e político, pois ela “é a teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento do homem, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. (...) O valor da Ética como teoria está naquilo que explica, não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”²⁰³. Como a ontologia e a ética deixaram de ser conceitos universais e sinônimos de um “ser” ou de um “dever-ser”, parece temerário afirmar-se que uma opção que se apresenta como epistemológica ou ideológica é ética e, portanto, ontológica, por princípio. A não ser que o autor seja signatário da concepção que entende que existe Ética e Bioética no plural, ou seja, que há diferentes éticas e bioéticas, dependendo da concepção ontológica do pesquisador. O que não parece ser o caso, pois Dias (2002) se remete a princípios universais para sustentar sua fundamentação a respeito da Bioética, bem como, ao final, faz alusão a “um valor maior: a dignidade do ser humano”, fundamento este que contraria os pressupostos da pluralidade Ética e Bioética. Portanto, o autor não deixa claro, em seu artigo, a partir de que concepção de Bioética é que estrutura a sua proposta de inclusão deste tema na Educação Física.

Nesse sentido, a Educação Física, quando assumir o debate ético e bioético, não deve ter como tarefa centrar-se na definição de normas, no disciplinamento de condutas, da consolidação de controles institucionais que visem única e exclusivamente a proteção de direitos individuais. A responsabilidade da Educação Física, imbuída dos compromissos com o debate ético, deverá considerar aquilo que

²⁰³ Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*, p. 20-21.

Sève (1994) salienta, ou seja, para que haja “uma real formação ética exige, antes de mais, a sensibilização pessoal para os problemas, o debate pluralista das questões, a experimentação das noções e dos princípios sobre casos concretos”²⁰⁴. Para isso, a Educação Física teria de empenhar-se em um projeto coletivo e social de discussão sobre a vida, o homem e suas manifestações corporais, sem assumir a tarefa de estabelecer regras e legitimar controles corporativos, pois isto seria desvirtuar o sentido da Ética e da Bioética.

Além disso, Sève (1994) chama atenção para outra questão que deve ser considerada pela Educação Física: quando a Bioética passa a ter como objetivo o controle institucional ou o atendimento de direitos individuais, torna-se uma doutrina, já que visa apenas a gestão e o disciplinamento dos procedimentos e ações humanas, sem questioná-los, como exige o debate bioético. Segundo este mesmo autor, a Bioética precisa ser um projeto coletivo, com responsabilidades que devem ser compartilhadas por todos, sendo que a Bioética deve se constituir enquanto “iniciativas transformadoras”, não como “disposições regulamentares”. Para concluir, Sève (1994) afirma que, ao assumir essa concepção bioética, teremos uma verdadeira “antropoiética”, ou seja, uma Ética que se constrói a partir do mundo do homem, “uma ética da pessoa compreendida como societária do gênero humano” que, pautada pelas iniciativas civilizatórias, produz um “novo rosto da política. Ela vai da eticidade – à eticização da cidade”. Uma perspectiva de Bioética que se pretende voltada exclusivamente para a consolidação de regras e para o atendimento de interesses individuais corrompe a Ética e passa a ser uma iniciativa protetora do direito.

Considerar que a Educação Física é um espaço privilegiado para o estudo da Ética e da Bioética, parece que já está bastante claro. No entanto, é preciso agora, passar para um estudo mais aprofundado do papel daqueles agentes que têm a responsabilidade de intervir através de discursos éticos e bioéticos, no caso o

²⁰⁴ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, nota de rodapé na página 407.

professor/profissional de Educação Física, pela sua possibilidade de ação e de mediação com os saberes a respeito da corporeidade e da vida humana.

5.3. Professor/Profissional da Educação Física: a mediação necessária

A sociedade moderna, segundo Santin (1999), a partir do estabelecimento do sistema produtivo, definiu atribuições para atenderem às demandas das “diferentes áreas de exploração das riquezas naturais e na execução de prestação de serviços.”²⁰⁵ Em função disso, surgiram as profissões e a cada profissão corresponde um corpo de conhecimentos, habilidades e poderes que, para Engelhardt (1998), “constitui uma estrutura conceitual que orienta e define a comunidade”.²⁰⁶ Além disso, cada profissional, ao inserir-se nesta “comunidade”, tem de assumir uma série de compromissos, de ações apropriadas e deveres sociais, pois, segundo Engelhardt (1998), “as profissões são orientadas para objetivos”. Sendo que, os principais tipos de objetivos, para os quais os profissionais se dedicam, mesmo que não em harmonia, são os seguintes:

1) servem às necessidades e desejos dos indivíduos (...); 2) apóiam as necessidades e desejos das sociedades (...) 3) envolvem-se em sua profissão para ganhar dinheiro e prestígio (os profissionais não são amadores, indivíduos que se envolvem em uma realização sem pensar em recompensa financeira); 4) ajudam a profissão a se perpetuar (...); e 5) visam à aquisição de conhecimentos. (Engelhardt, 1998, p. 351)

A partir desta compreensão são definidos os principais objetivos que norteiam qualquer atividade profissional. No entanto, o que o debate ético busca analisar é se determinadas intervenções devem ou não ser assumidas por estes profissionais, ou seja, as possibilidades de ação profissional são bem claras, o que não está bem definido é o que eles devem fazer para, no exercício de sua profissão, respeitar a dignidade humana.

²⁰⁵ Silvino Santin. Educação Física: educar e profissionalizar, p. 53.

²⁰⁶ H. Tristan Engelhardt, Fundamentos da Bioética, p. 349.

A ação profissional associada à disponibilidade de tecnologia são os dois elementos que dão condições para que o homem intervenha na natureza, modificando-a, e, por esta razão, são noções fundamentais da discussão ética. Em função disso, a primeira tarefa será discutir a ação profissional daqueles que se vinculam à Educação Física. Porém, antes de se pensar a ação profissional é necessário rever a sua formação, visto que ela dá o suporte técnico e político para que esta ação se efetive na prática.

A consolidação da ação profissional da Educação Física se deu quando esta foi institucionalizada nas escolas. Considerando que institucionalizar, no entendimento de Santin (1999), significa “estabelecer que certa atividade é reconhecida e que deve ser regida por determinadas normas”, o fazer da Educação Física passou a exigir que normas, principalmente de formação profissional, fossem estabelecidas para garantir o seu pleno desenvolvimento e funcionamento. Esta institucionalização foi mais efetiva quando foram criados os cursos de formação superior, cujo objetivo foi preparar os professores especialistas para atuarem nas escolas.

Assim, a formação profissional da Educação Física surgiu com um caráter eminentemente pedagógico, tendo a tarefa de atender a uma demanda de especialização e de divisão de áreas de conhecimento específicas, que caracterizaram a organização escolar moderna. Neste sentido, a Educação Física foi institucionalizada no interior e a partir da escola – cujo centro é a valorização dos empreendimentos cognitivos –, caracterizando-se como uma “prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento”²⁰⁷.

Com o decorrer do tempo, novas demandas surgiram para a Educação Física no sentido de sua intervenção e atuação profissional. Estas novas demandas surgiram

²⁰⁷ Valter Bracht, Educação Física e aprendizagem social, p. 35.

basicamente a partir de dois focos: o primeiro deles tem origem *externa* à Educação Física e se estabelece quando a própria sociedade institucionaliza novas “necessidades” como o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da aptidão física, do treinamento desportivo ou de atividades de lazer; a segunda, é *interna* à Educação Física e surge a partir de sua vinculação a outras áreas do conhecimento científico como a biologia, a biomecânica, a fisiologia, a psicologia etc., que acabam estabelecendo aos professores/profissionais da Educação Física, novas possibilidades e campos de atuação e intervenção.

Como já foi exposto anteriormente, estas novas perspectivas abertas à Educação Física geraram uma certa “crise de identidade”, sendo que a fundamentação e a apropriação do modelo de produção do conhecimento, a partir das ciências naturais positivistas, foi o modelo engendrado pela Educação Física para solução de sua crise. A vinculação irrestrita ao modelo científico, no que se refere especificamente à formação, desencadeou uma outra crise: a de compatibilização entre o conhecimento produzido na Educação Física e a sua prática pedagógica, ou seja, os saberes transmitidos e produzidos nos cursos de formação de professores de Educação Física basearam-se estritamente no modelo técnico-científico, como se o domínio do conhecimento técnico fosse o requisito necessário para o fazer pedagógico na escola.

Na análise de Bracht (1992), as conseqüências imediatas deste problema são duas: uma, que surge quando o conhecimento produzido na Educação Física, “via de regra, é inútil para a prática pedagógica em questão”; e a segunda se estabelece quando “o conhecimento produzido não enfrenta a questão do sentido da prática”²⁰⁸. Neste aspecto, os objetivos da prática pedagógica dos docentes e as conseqüências advindas de sua intervenção e ação social não são elementos abordados, não só nos cursos de formação, nem incentivadas no fazer cotidiano dos professores de Educação Física.

²⁰⁸ Ibid, p.39.

Uma importante justificativa, inserida nesta última conseqüência, explica as dificuldades que a Educação Física encontra para incorporar em seu debate teórico as questões éticas, ou como diz Bracht (1992): “a (pouca) teoria da Educação Física desenvolvida até então, preocupou-se fundamentalmente com as questões técnicas, instrumentais, não enfrentando a questão dos valores”. Neste sentido, o saber produzido pela Educação Física não foi capaz de subsidiar os seus professores para que se posicionassem frente às contradições morais de sua prática e da ação humana como um todo.

A incapacidade da Educação Física de enfrentar os conflitos morais e as contradições da ação decorre de dois elementos fundamentais: 1) a manutenção da escola, com seu privilegiamento ao saber cognitivo, como o espaço institucional da Educação Física; e 2) a constatação que o saber produzido nas escolas de formação da Educação Física continua a se basear num conhecimento puramente técnico e científico. Neste sentido, Taffarel (1993) indica que os problemas mais evidentes de formação do profissional da Educação Física, têm sido “a formação acrítica, a-histórica (...) os currículos desportivizados e a ênfase no paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica (...) A ênfase das preocupações curriculares recai na cientifização, ou seja, na busca do estatuto epistemológico da Educação Física e na formação via bacharelado”²⁰⁹. A partir deste conflito se estabelece a contradição entre os conceitos de professor e profissional.

Embora, segundo Santin (1999), este seja um falso dilema, sua diferenciação é resultado de uma construção histórica que se estabeleceu através do entendimento que no “educar o importante é o aperfeiçoamento da condição humana, assumida na totalidade de sua existência”, enquanto, na profissionalização, “o que se constata é a redução para a obtenção de conhecimento com o objetivo de inserção efetiva e

²⁰⁹ Celi Nelza Zulke Taffarel, A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física, p. 103.

eficiente no sistema de produção”²¹⁰. Assim, estabeleceu-se que a intervenção humana dentro da escola pode ser chamada de “educação” e a que ocorre fora dela é uma “ação profissional”, sendo que esta última é destituída de valores e princípios pedagógicos, eminentemente técnica e instrumental. O resultado disto é a geração de dois perfis para os egressos dos cursos de Educação Física, um será denominado “profissional” e outro de “professor”, e para atender as estes dois perfis, dois tipos de cursos, respectivamente, o bacharelado e a licenciatura.

Independentemente do perfil do egresso dos cursos de Educação Física, o debate ético ficou a margem do processo de formação tanto do educador quanto do profissional desta área de conhecimento. Isto pode ser constatado quando se percebe que, mesmo no discurso pedagógico que sustenta a ação da Educação Física enquanto “ciência prática”, que “tem seu sentido não na ‘compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis”²¹¹, não se encontra proposta de inclusão da questão ética. Autores como Valter Bracht – que possui uma das mais respeitáveis e consistentes construções teóricas no campo pedagógico – quando fala da Educação Física, afirma que “enquanto teoria de uma prática pedagógica, ela [Educação Física] precisa enfrentar a questão dos valores (penetrar no âmbito da Ética), ou seja, ela vai refletir (e fazer opções conscientes) em torno de uma visão (projeto) de mundo, de Homem e de sociedade”. No entanto, quando analisa as duas perguntas que a teoria pedagógica desta área do conhecimento teria que responder – “o porque (sentido) e o como (instrumental)” – apresenta como respostas a tais questionamentos: a) a fundamentação da legitimidade da Educação Física no currículo escolar – obtida na discussão dos fundamentos filosóficos-antropológicos, o significado humano e social da ludomotricidade humana –; b) o desenvolvimento e o apoio a uma concepção de currículo, bem como dos critérios para seleção e sistematização dos conteúdos; c) a proposição e fundamentação de uma metodologia de ensino; e, por último, d) a explicitação de uma proposta de avaliação de ensino. Ou seja, embora tenha a

²¹⁰ Silvino Santin. Educação Física: educar e profissionalizar, p. 10.

²¹¹ Valter Bracht, Educação Física e aprendizagem social, p. 42.

compreensão de que a Educação Física, enquanto uma atividade pedagógica, necessite se debruçar sobre as questões éticas, quando fala dos objetos de investigação e de intervenção do campo de conhecimento da Educação Física não aparece o debate da Ética e dos conflitos morais.

Se no projeto pedagógico da Educação Física, o compromisso com o debate ético acabou não se consolidando, quando se refere a uma concepção profissionalizante este processo ficou ainda mais difícil de ser empreendido. Isto porque, como foi dito anteriormente, a Educação Física quando se vinculou ao processo de cientificação para a construção de seu modelo de conhecimento, deixou de lado tudo aquilo que não se refere ao saber objetivo, à utilização de uma metodologia rígida e positivista e a uma forma de pensar lógico formal. Neste sentido, Bronowski (1979) afirma que “a ciência não parou desde Hobbes, mas assuntos tais como a ética pararam”²¹², ou seja, entre os elementos de exclusão do pensamento científico, adotado pela Educação Física, está o debate ético.

A Educação Física, pensada a partir de uma concepção profissional – cuja formação está direcionada exclusivamente às atividades do desporto, do lazer e da aptidão física e exercida fora da escola, teve forte influência de outras áreas de conhecimento que, na sua maioria, foram definidas cientificamente – excluiu o debate ético de suas produções e intervenções por duas razões: 1) o saber científico considerou que o debate ético não fazia parte do seu corpo de conhecimento e de preocupações, ao contrário, como a Ética faz parte do mundo subjetivo, do não previsível e do não reprodutível, foi excluído de seu campo de saber e remetido a outra área do conhecimento que era considerada não científica: a filosofia; 2) como as intervenções e experiências científicas eram consideradas neutras, não se considerava possível existirem conseqüências não controláveis. O saber produzido cientificamente, por ser neutro, era considerado “bom” por princípio, era considerado inquestionável

²¹² Jacob Bronowski, Ciência e Valores Humanos, p.45.

moralmente. A preocupação com as questões éticas, quando apareciam, limitavam-se a discutir e normatizar a aplicação deste conhecimento produzido pela Educação Física, isto é, como o saber científico e técnico na área foi “neutralizado” e “desmoralizado”, o debate ético deveria ser feito por aqueles que fossem aplicá-los à realidade, sendo que a discussão e a normatização da utilização prática do saber era tarefa dos não-cientistas.

A prova mais evidente deste não compromisso da Educação Física com o debate ético pode ser verificado quando se analisa os currículos dos seus cursos superiores de formação dos professores/profissionais que, na maioria das vezes, não incluíram sequer uma disciplina que desenvolvesse este debate. No projeto de lei que está tramitando no Congresso Nacional e que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, a Ética está inserida dentre as competências e habilidades específicas que devem ser exigidas do graduado em Educação Física e são assim referidas: “- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional; - respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão. Dentro dos conteúdos curriculares expressos nas Diretrizes, a Ética está incluída nos “Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano”, entendendo-os como aqueles que contemplam o saber “filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos”. Para contemplar, pelo projeto de Diretrizes Curriculares, a estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar, entre outros objetivos: “a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no Profissional de Educação Física atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade”²¹³.

²¹³ O projeto de lei que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, já foi aprovado na primeira votação da Câmara dos Deputados, devendo ser encaminhado para análise no Senado Federal.

Para atender a esta perspectiva de Educação Física, o projeto prevê que o “graduado de Educação Física, com formação generalista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético”,²¹⁴ deve atender determinadas competências e habilidades. No que se refere especificadamente à questão da Ética, o projeto propõem que “o Profissional da Educação Física deverá possuir, também, “competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas”²¹⁵ que seriam desenvolvidas através de ações indicadas em 28 itens, entre elas: “- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional; - respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão”²¹⁶.

A fundamentação da Câmara de Ensino Superior que justifica estas competências e habilidades estabelece que o profissional da “área da saúde, dentro do âmbito da Educação Física, (...) deve realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética”²¹⁷. Já na minuta de resolução apresentada pelo CNE, os conselheiros acrescentam que os serviços profissionais desta formação acadêmica devem ser efetivados, preservando a qualidade e os “princípios da Ética/Bioética”²¹⁸, ou seja, na minuta, a Bioética é acrescida como um dos critérios a serem considerados no exercício profissional do graduado em Educação Física. Além disso, segundo o parecer, o graduado em Educação Física deve possuir ética para implementar as suas competências de ordem comunicacional, isto é, “os profissionais

²¹⁴ Idibid.

²¹⁵ Ibid, p. 5.

²¹⁶ Minuta de Resolução do Projeto de Lei que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, apresentado pelo CES/CNE, p. 12-13.

²¹⁷ Parecer CNE/CES nº 0138/2002, aprovado em 03/04/2002, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, p. 4.

²¹⁸ Minuta de Resolução do Projeto de Lei que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, apresentado pelo CES/CNE, p. 11

de Educação Física devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral”²¹⁹.

Dentro dos conteúdos curriculares expressos nas Diretrizes, a Ética está incluída nos “Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano”, entendendo-os como aqueles que contemplam os saberes “filosófico, antropológico, sociológico e histórico, que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos”. Pelo projeto de Diretrizes curriculares, a estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar, entre outros objetivos: “a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no Profissional de Educação Física atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade”.

Percebe-se que o debate ético ou bioético é apresentado, na maioria das vezes, vinculado a um compromisso profissional, ou seja, à indicação de que existe uma série de regramentos e normas de comportamentos *a priori*, que devem ser obedecidos e considerados no efetivo exercício profissional. Confundem-se regras morais ou deontológicas com debate e pesquisas éticas ou bioéticas, como se o “respeito” às primeiras desse conta de comprometer-se com a produção da segunda, ou seja, que o respeito aos códigos morais significasse o compromisso com a Ética ou Bioética.

Se no projeto apresentado pela Câmara de Educação do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, quando se refere à Ética, restringe-se a entendê-la como o cumprimento de normas e regras deontológicas, na proposta apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física²²⁰, a questão da Ética ou da Bioética é sequer mencionada. Esta omissão, de certa forma, causa estranheza já que,

²¹⁹ Parecer CNE/CES nº 0138/2002, aprovado em 03/04/2002, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, p. 4.

²²⁰ Esta comissão foi formada pelos professores Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

para a Comissão de Especialistas, a formação dos profissionais de Educação Física, feita em curso de graduação, deverá ter como objetivo o “aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional”²²¹ e buscar tal formação sem o envolvimento ético correspondente é, no mínimo, empreender-se em uma tarefa que não tem condições de ser atendida.

A proposta apresentada pela Comissão de Especialistas prevê que os currículos plenos sejam subdivididos em duas partes: a) Conhecimentos Identificadores da Área (CIA); b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA), em que nada consta a respeito do conhecimento e da produção a respeito da Ética e da Bioética. Uma única menção a respeito do tema é feita no item “Sugestões de disciplinas por partes e níveis de formação considerando a proposta curricular para cursos de graduação em Educação Física”, na Formação Básica, inclui o “Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Humana (motora, intelectual, social e *moral*)” entre os “Conhecimentos do Homem e da Sociedade”²²².

Quando partimos para o campo de atuação do professor/profissional, o debate ético não se apresenta como uma prática cotidiana da escola. Se analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física, considerando-os como um indicador dos conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras, teremos um delineamento do papel que a Ética assumiu no cenário da Educação Física.

Na proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, envolvendo o primeiro e segundo ciclos, existem poucas indicações que se refiram

²²¹ Documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF), com as Justificativas – Proposições – Argumentações para a sua proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso da Graduação em Educação Física, p. 13.

²²² Ibid, p. 18, grifo nosso.

especificadamente à questão da Ética ou da Bioética, havendo apenas uma referência, dentro dos objetivos gerais da Educação Física, que aponta no sentido de que, ao final do ensino fundamental, os alunos deverão “adotar atitude de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência”²²³. Desta forma, estabelece-se comportamentos moral desejáveis sem apontar o debate ético e moral como um dos objetivos da Educação Física no ensino dos Anos Iniciais.

Na Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física de 5ª a 8ª Séries, no item Abordagem de questões sociais urgentes, nos Temas Transversais, a Ética é vista como a “análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais”²²⁴. Especificadamente no que se refere à escola, a proposta de Parâmetros Curriculares afirma que o tema da Ética “se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo”²²⁵. Assim, parte-se da compreensão de que o debate ético se restringe apenas às relações que se estabeleçam na escola, sem entender que este espaço deve envolver a discussão ética das relações que ultrapassam os muros institucionais, bem como dos valores fundantes destas relações.

Esta compreensão da Ética na escola é reforçada quando os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a construção de “princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade”, efetivados nas relações escolares, devem ser transferidas às “diversas atuações humanas”, ou seja, que o convívio escolar deve servir como base para aprendizagem de alguns princípios morais e, nesta perspectiva, a

²²³ Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, 1º e 2º ciclos, volume 7. p. 43.

²²⁴ Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries, p. 66.

²²⁵ *Idibid.*

escola deve realizar “um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral”. Com relação à Ética, além de deixar transparecer uma certa instrumentalização da escola, ainda a considera como aquela que se limita a impor comportamentos morais desejáveis sem, contudo ou necessariamente, discuti-los. É limitada, também, a compreensão de que a questão ética se refere apenas ao respeito de determinados princípios e que estes princípios são perenes e universais, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais reproduzem a concepção principista já anunciada anteriormente por Engelhardt (1998) como frágil e limitada, pois depende que todos os sujeitos envolvidos tenham a mesma compreensão moral a respeito destes princípios e parte do pressuposto que eles são ahistóricos e incondicionados por fatores sociais e políticos.

Ainda no que se refere aos Parâmetros Curriculares da Educação Física de 5^a a 8^a séries, veremos que os limites e a instrumentalização também são transpostos para esta área do conhecimento, ou seja, no item Educação Física e os Temas Transversais, diz-se que em relação à Ética, “o desenvolvimento moral do indivíduo, que resulta das relações entre a afetividade e a racionalidade, encontra no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar no qual a intensidade e a qualidade dos estados afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais”²²⁶. Portanto, a Educação Física, como um espaço que convive com a cultura corporal, pode ser um instrumento privilegiado para a aprendizagem de atitudes e decisões morais, referenciadas pela racionalidade.

O corpo, nesta perspectiva, é visto apenas como o espaço de manifestações dos estados afetivos, deixando a impressão de que a afetividade é descolada da racionalidade e que esta se produz em outra dimensão que não a corporal. Este último aspecto se acentua ainda mais quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física afirmam que “a riqueza e o paradoxo das práticas da cultura corporal,

²²⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de 5^a a 8^a Séries, p. 34.

particularmente nas situações que envolvem interação social, de criar uma situação de intensa mobilização afetiva, em que o caráter ético do indivíduo se explicita para si mesmo e para o outro por meio de suas atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre esses valores mais íntimos”²²⁷.

Em se tratando dos princípios morais, a perspectiva de corpo como espaço exclusivo da afetividade se evidencia novamente quando dizem que “o respeito mútuo, a justiça, a dignidade e a solidariedade podem, portanto, ser exercidos dentro de contextos significativos, (...) E podem, para além de valores éticos tomados como referência de conduta e relacionamento, tornar-se procedimentos concretos a serem exercidos e cultivados nas práticas da cultura corporal”²²⁸. Neste sentido, a análise dos temas transversais da Ética, na Educação Física, tem prosseguimento com a citação de uma série de exemplos que são vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física, em que situações de conflitos morais podem ser vivenciadas. No entanto, as situações concretas levantadas se referem a problemas individuais em que o aluno pode confrontar-se no dia-a-dia de uma aula de Educação Física. Por outro lado, esta análise moral e não ética, é reconhecida quando os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a discussão destas situações concretas “deve incluir a dimensão pessoal da ética no valor atribuído às atitudes certas ou erradas, positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas. Deve incluir, ainda, a dimensão social da Ética que atribui valores às atitudes pessoais (...) Em qualquer âmbito, a responsabilidade moral pelas atitudes é consequência do ato em si, independente de ter sido percebido ou não pelo outro”²²⁹.

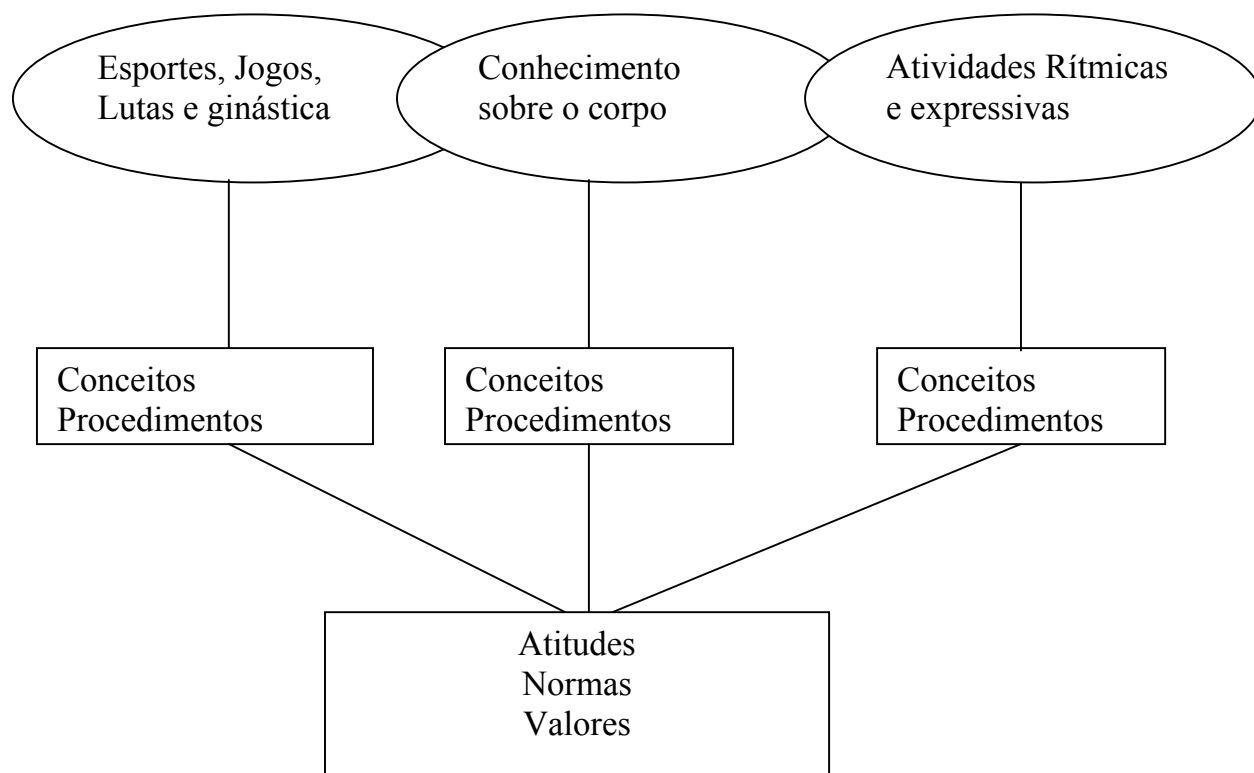
Para se ter uma dimensão do entendimento que o papel da Ética assume na Educação Física, basta observar o quadro ilustrativo proposto nos Parâmetros

²²⁷ Ibidid.

²²⁸ Ibid, p. 35.

²²⁹ Ibid, p. 35-36.

Curriculares Nacionais para a Educação Física de 5ª a 8ª séries, no que se refere aos conteúdos desta área do conhecimento:



Portanto, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, no Ensino Fundamental: 1) a Ética se limita à aprendizagem e incorporação de procedimentos morais; 2) a aprendizagem moral se dá através do respeito a determinados princípios; 3) que a escola é o espaço de consolidação destes princípios e valores; 4) que a Educação Física é um instrumento para consolidação desta tarefa, por lidar com a cultura corporal e, finalmente, 5) que o corpo é espaço em que estão presentes os elementos e a experiência afetiva necessária à racionalidade moral, portanto, é o foco das intervenções e de ações moralizantes.

No que se refere ao Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Educação Física, entendida como parte integrante das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são apresentados a partir de uma análise teórica

superficial, com conceitos superficiais ou vazios, usando exemplos e verdades “únicas”. Além disso, baseia-se em uma percepção da realidade das aulas de Educação Física totalmente descontextualizada, tratando a situação dos docentes brasileiros como se fosse uniforme em todo o país. Neste quadro, não é de se estranhar que não exista menção a alguma questão ética, bioética ou moral. Embora cite as finalidades do Ensino Médio, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, sobre estas questões não existe nenhuma proposição ou debate sequer nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Educação Física.

É preciso ressaltar, entretanto, que esta secundarização dos problemas éticos foi evidenciado no que se poderia chamar de primeiro momento da história da Educação Física enquanto uma área de conhecimento liberta dos princípios pedagógicos. Quando o processo de separação entre o educativo e o profissional se acirrou, a Ética foi colocada (de forma equivocada) no cenário da Educação Física, não com o objetivo de discutir a sua prática, mas para legitimá-la como uma profissão e garantir o mercado de atuação. Mas, antes de partirmos para o debate sobre o processo de profissionalização da Educação Física e a Ética, é necessário pautarmos a discussão a respeito da técnica ou do conhecimento tecnológico no fazer cotidiano dos professores/profissionais da Educação Física.

A discussão sobre a tecnologia partirá de dois pressupostos: o primeiro se refere à ação profissional associada à disponibilidade da tecnologia – tecnologia esta que estrutura as condições para que o homem intervenha na natureza –, sendo que esta relação entre técnica e o fazer profissional é um dos principais elementos de discussão ética e que parte desta tarefa já foi cumprida; o segundo, estabelecido a partir da compreensão de que o objetivo da formação profissional é atender a duas exigências: a de domínio do conhecimento e a de domínio da técnica.

Como as possibilidades de intervenção profissional dependem diretamente dos recursos tecnológicos disponíveis, é preciso, primeiramente, considerar que a concepção do termo “técnica” teve origem com os gregos²³⁰ e representa o conjunto de conhecimentos que dá forma e sustenta a ação de uma determinada comunidade profissional. Nesta mesma perspectiva, Fortes (2000) utiliza o termo tecnologia, “enfocando a noção de objeto instrumental derivado do conhecimento científico humano, utilizado para a transformação intencional de uma realidade concreta”²³¹.

Antes de mais nada, parte-se do entendimento que a tecnologia não é neutra. Muitos, por muito tempo, tentaram impor a idéia de que a técnica era destituída de interesses, no máximo, consideravam boas ou más as suas aplicações. Com referência a isso, Kahn e Papillon lançam um desafio: “que alguém me demonstre uma única situação em que uma descoberta não foi aplicada”²³². Assim, recoloca-se a discussão ética, quando se busca achar as soluções para o problema do domínio dos novos poderes resultantes da ciência e da tecnologia, cujo grande dilema é se deve haver limites a serem impostos pela intervenção tecnológica e quais seriam estes limites éticos.

Este dilema parece eterno e decorre da incapacidade de se construir um corpo teórico que dê sustentação ao debate, principalmente, quando os novos poderes da técnica se referem à possibilidade de manipulação da vida. Mas alguns pressupostos já se consolidam no sentido de se firmar algumas luzes sobre o debate, envolvendo a tecnologia, o conhecimento científico, os limites éticos e a atuação profissional. Estes pressupostos são os seguintes: 1) que a tecnologia deve adaptar-se ao ser humano e não ao contrário; 2) que a produção e a utilização da tecnologia deve estar fundada no

²³⁰ *Téckhne* para os gregos, representava a “arte manual, técnica; ofício, profissão; habilidade para fabricar, construir ou compor alguma coisa ou artefato; habilidade para decifrar presságios; habilidade para compor com palavras (poesia, retórica, teatro). Obra de arte. Produto da arte. A *téckhne* se apresenta por meio de obra ou objetos. (...) Com exceção da teoria, da ética e da política, todas as práticas são técnicas”. Marilena Chauí, Introdução à História da Filosofia, p. 511.

²³¹ Paulo Fortes. Avanços tecnológicos significam melhoria da saúde? In: Volnei Garrafa e Sérgio I. F. Costa, A Bioética no Século XXI, p. 139.

²³² Axel Kahn e Fabrice Papillon. A Clonagem em questão, 1998.

binômio liberdade-responsabilidade; 3) que a tecnologia deve estar disponível a todos, observando as reais necessidades de cada sociedade e tendo como referência a realidade existente; e 4) que os valores éticos de uma determinada comunidade devem ser a base para definir os objetivos sociais da tecnologia. Para concluir, Fortes (2000) sustenta que o avanço tecnológico e científico, “quando planejado e discutido democraticamente na sociedade, quando tem seus objetivos e suas conseqüências esclarecidos, quando é avaliada a supremacia dos seus benefícios sobre os riscos e custos, tem significado ético aceitável e é condizente com o avanço da cidadania”²³³. No entanto, quando estes pressupostos não são respeitados, a conseqüência mais imediata é o surgimento de conflitos morais que são agravados quando a área que o produziu não teve o cuidado ou a competência de criar as condições mínimas para que a solução fosse construída socialmente.

Neste contexto de discussão sobre os avanços tecnológicos e a manipulação da vida, é que o debate ético praticamente é imposto à Educação Física, mesmo que esta não tenha construído os alicerces necessários para enfrentar a discussão. Ou seja, dentre o grupo de profissões que a sociedade moderna criou, que possui um corpo de saberes, poderes e responsabilidades que têm como foco a vida está a Educação Física, que, segundo Santin (1999), foi estabelecida “para exercer funções vinculadas às atividades físicas, particularmente, o treinamento desportivo”²³⁴. Como a imposição do debate ético tem se evidenciado exatamente quando as novas tecnologias são usadas para manipular a vida, a Educação Física por não considerar que esta discussão era de sua competência, foi praticamente envolvida por ela e cobrada por respostas que não tem condições teóricas nem práticas de fornecer.

O professor/profissional da Educação Física é o agente de aplicação dos conhecimentos tecnológicos, é a ele que tem sido dirigido as maiores críticas a respeito

²³³ Paulo Fortes, Avanços tecnológicos significam melhoria da saúde? In: Volnei Garrafa e Sérgio I. F. Costa *A Bioética no Século XXI*, p. 144.

²³⁴ Silvino Santin. *Educação Física: educar e profissionalizar*, p. 54.

dos “usos” das novas tecnologias de manipulação da corporeidade humana e da vida como um todo. Estas críticas se sustentam na argumentação de que não são entidades abstratas que produzem as experimentações e estabelecem os procedimentos que vêm sendo eticamente discutidos, são pesquisadores, médicos, professores/profissionais da Educação Física que fornecem “a mediação técnica indispensável para que partes do corpo humano possam transformar-se em objeto de mercado”. Sem essa mediação, ao corpo não seria estabelecido “nenhum *valor de uso*” e, portanto, não poderiam assumir um valor de troca. O valor agregado é devido inteiramente às descobertas científicas e às especialidades profissionais²³⁵. Ou seja, a ação dos professores/profissionais da Educação Física é que estruturam as condições necessárias para que o corpo, suas partes ou suas funções sejam disponibilizados para comercialização ou para manipulação com objetivo de obtenção de rendimento esportivo ou “modelamento” corporal.

A experimentação humana, segundo Berlinguer e Garrafa (1996), pode ser o resultado de “forças cuja sinergia pode tornar-se potentíssima”, que no caso da Educação Física seria assim traduzida: “aquela dos técnicos que ambicionam aplicar sempre mais amplamente as próprias habilidades profissionais²³⁶, combinada a daqueles que desejam conseguir para si, através de qualquer meio, atender às suas “necessidades” de glória, brilho, poder e “beleza”.

A motivação que leva determinados profissionais/professores de Educação Física a se empenharem na manipulação do corpo e da vida humana tem origem, segundo Berlinguer e Garrafa (1996), no “fato de a ciência contribuir para tornar possível, em muitos campos, o controle, a correção e a melhoria das funções corpóreas. Estas vantagens já alcançadas contribuíram para o surgimento da idéia de que, com a ajuda da técnica, não existem limites práticos às possibilidades humanas²³⁷. Neste caminho,

²³⁵ Giovanni Berlinguer e Volnei Garrafa. O Mercado Humano: estudo bioético da compra e venda de partes do corpo, p. 105.

²³⁶ Ibid, p. 49.

²³⁷ Ibid, p. 132.

manifestam-se entendimentos como os de Jean Bernard e Lucien Sève²³⁸, para quem afirmações, tais como: “tudo aquilo que é possível é também lícito”, “tudo aquilo que é real, não só é racional como também moral” e “tudo que pode ser feito, deve ser feito”, são utilizados, muitas vezes, como argumentos de verdade.

No entanto, esta lógica e estas verdades começam a criar certos desconfortos, principalmente, quando estes argumentos são usados para justificar experiências e o emprego de tecnologias, contra a própria corporeidade humana. Segundo Berlinguer e Garrafa (1996), a consequência irremediável disto é responsabilizar “erroneamente” as técnicas e a própria ciência por estas experimentações, pois a técnica e a ciência não são geradas espontaneamente, elas têm um agente produtor e indutor que são os profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Além de produzir os novos saberes tecnológicos, são estes mesmos profissionais que os aplicam à realidade, normalmente, a partir de projetos sociais explícita ou implicitamente definidos.

A consequência imediata da ação destes profissionais que lidam com a manipulação da corporeidade humana, foi o surgimento de propostas que estabelecem limites e restrições à liberdade científica, fazendo com que a Ética e a Bioética sejam vistas como: 1) um “instrumento para afirmar doutrina anticientífica”; 2) “um irritante obstáculo ao trabalho dos cientistas e às atividades do setor bioindustrial”; 3) “um instrumento para negar o valor da ciência e como uma validação de posições pré e anticientíficas”²³⁹. Isto não deve significar a negação pura e simples da discussão ética e dos valores morais diante da utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos, pelo contrário, o fundamental é reconhecer o alerta feito por Berlinguer e Garrafa (1996), quando anunciam que

a força da ciência e da técnica está em apresentar-se como uma lógica utópica de liberação que promete para o amanhã até o benefício da imortalidade. Tudo isso deveria, pois, desaconselhar as tentativas de impor, salvo uma derrota segura, uma ética autoritária que seja alheia ao

²³⁸ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética.

²³⁹ Ibid, p. 147.

progresso técnico-científico. Deveria, além disso, induzir-nos a evitar a formulação de regras jurídicas fundadas somente em proibições. (Berlinguer e Garrafa, 1996, p. 155)

As possibilidades abertas pelo conhecimento científico e tecnológico não permitem que o desejo de uma Ética restritiva seja imposto às pesquisas que se vinculam à corporeidade e à vida, pois isto seria impeditivo, inclusive, que novas formas de combate às degradações ou limitações da corporeidade e da vida sejam encontradas. Mas tem outro elemento que precisa ser considerado e que justifica a rejeição a uma Ética impositiva e autoritária: a simples proibição jurídica de determinadas pesquisas não impede que elas sejam realizadas. A história da ciência está permeada de exemplos de práticas e experiências que foram desenvolvidas apesar de estarem proibidas por decretos legislativos. A prática da dissecação dos cadáveres é um exemplo emblemático.

Neste sentido, o compromisso com o debate ético não se resolverá com a criação de códigos, normas ou comissões fiscalizatórias, dependerá única e exclusivamente do compromisso daqueles sujeitos que produzem pesquisas e buscam novos conhecimentos. O que não pode ser negado é que, no campo da Educação Física, quem produz pesquisas, cujo objetivo é a manipulação da vida, tornando o corpo objeto de experimentações, é o professor/profissional da Educação Física. A possibilidade de utilizar os mais avançados recursos científicos para manipular e transformar a corporeidade humana não significa necessariamente que ele deve fazê-lo. A imposição de limites, através de normatizações reguladoras do agir profissional, não garante a consciência sobre a necessidade do respeito à dignidade humana.

Como foi visto anteriormente, a primeira forma de inserção do debate ético no fazer da Educação Física foi imposto de fora, a partir do questionamento social a respeito das conseqüências não controladas da manipulação corporal que, normalmente, leva ao seu esgotamento. Estes questionamentos são dirigidos de forma especial ao treinamento esportivo e a todas aquelas atividades que utilizam intervenções medicamentosas para a conformação dos corpos humanos. Deixando de

lado, pelo menos momentaneamente, a avaliação das razões que levam a desconfiar da forma como esta inserção foi feita, o importante é considerar que a Ética acabou sendo introduzida na Educação Física com o objetivo de legitimar profissionalmente esta área dentro do mercado das ocupações. O debate equivocadamente chamado de ético surgiu a partir do momento em que, no Brasil, regulamenta-se a “profissão” ou a “atividade profissional de Educação Física”²⁴⁰, o que exige, além da formação do Sistema CONFEF²⁴¹, a aprovação dos Estatutos e Regimento Geral do Conselho e a discussão e aprovação de um Código de Ética que “viesse a ser o balizador das ações e atuações dos profissionais registrados no Sistema”²⁴².

Neste sentido, a Ética não foi discutida pelos profissionais da Educação Física pela relevância que este debate impôs no fazer cotidiano, mas por uma necessidade de regulamentar e estabelecer nichos de mercado para atuação profissional dos egressos dos cursos de Educação Física. Tendo o claro objetivo de alcançar um maior *status* na hierarquia profissional dentro da sociedade, a Educação Física busca no modelo das profissões liberais sua forma de organização e funcionamento²⁴³, principalmente para aquelas atividades que são desenvolvidas fora da escola, ou seja, em academias, clubes, hotéis, parques de lazer e diversão etc.

Diante desta situação, surge um problema que precisa ser destacado: a elaboração de um código profissional não significa, necessariamente, que a discussão ética e bioética estejam sendo desenvolvidas no interior da Educação Física, pois não se pode confundir deontologia profissional com debate ético. A deontologia é entendida como

²⁴⁰ A Regulamentação da Profissão e do Profissional de Educação Física foi feita através da Lei 9696/98.

²⁴¹ Formado pelo Conselho Federal de Educação Física e 11 Conselhos Regionais de Educação Física no país.

²⁴² João Batista Tojal, O Código de Ética do Profissional de Educação Física, Revista E.F., órgão oficial do Confef, ano I, n. 03, jun/2002.

²⁴³ A profissão liberal recebeu esta definição no governo de Getulio Vargas e caracteriza aquelas profissões de nível superior, sem nenhuma vinculação hierárquica (relação empregado x patrão), cuja atividade ou ocupação especializada se caracteriza pelo predomínio do conhecimento técnico e intelectual.

um código de princípios, fundamentos e sistemas morais, que precisa de uma Ética para se sustentar, mas que não passa de um tratado sobre deveres e não se configura como uma análise teórica que busca entender as diversas moralidades existentes no interior de uma sociedade. Um código de normas e deveres, referentes a um certo ofício ou profissão, é chamado de deontologia profissional.

Como as regras são articuladas e se referem a comportamentos profissionais, “e quando o foco recai principalmente sobre questões de decoro profissional, a ética será mais bem entendida como etiqueta”²⁴⁴. Esta compreensão é sustentada por Engelhardt (1998), o qual afirma, ainda, que não se pode confundir códigos de deveres profissionais com Ética. Sua principal tese vai no sentido de que o conceito de “códigos de etiquetas” reflete melhor a finalidade destas regras de atuação profissional, pois não dizem respeito a aspectos morais no sentido direto e imediato, mas a relação entre os profissionais com formação reconhecida legalmente e os “práticos não-ortodoxos”, ou seja, estes códigos de etiquetas têm por objetivo estabelecer os procedimentos e as condutas daqueles profissionais reconhecidos legalmente para tal, contra o exercício profissional daqueles que não têm capacitação formal para isto. Assim, estes códigos de etiquetas ou deontologias têm o objetivo de definir e excluir os intrusos de uma determinada atividade profissional.

O limite moral destes códigos está assentado, segundo Engelhardt (1998), na natureza de uma lei ou regra, que no seu entendimento, nasce de “forças e compromissos políticos”, mas “reflete apenas em parte a moral de uma sociedade ou os julgamentos morais estabelecidos”. Os códigos de etiqueta ou as deontologias profissionais embora ajudem a formular e formalizar importante dimensão do comportamento moral de determinados profissionais, possuem “abrangência e fonte de autoridade mais restritas que as da lei”²⁴⁵. Portanto, os códigos de etiqueta ou as deontologias profissionais não podem ser confundidos com leis, pois

²⁴⁴ H. Tristram Engelhardt. Fundamentos da Bioética, p. 53.

²⁴⁵ *Ibid*, p. 54.

comparativamente a elas, são restritos, por refletirem de forma limitada e parcial os procedimentos morais vigentes em uma determinada sociedade. Com relação à discussão ética, o distanciamento das deontologias profissionais, em termos de fundamentação teórica e de legitimidade social, é ainda maior.

Embora para muitos estudiosos os limites que definem e diferenciam os conceitos de Ética, moralidade e deontologia sejam evidentes, para alguns professores/profissionais da Educação Física este distanciamento não parece tão claro. Basta ver os argumentos que sustentam os princípios norteadores da elaboração do chamado “Código de Ética” da área da Educação Física. Nas palavras de Tojal (2002), “a filosofia balizadora definia como princípio básico o estabelecimento de um documento que pudesse sintetizar muito mais a preocupação com a altivez da atitude ética do Profissional de Educação Física, devido à pluralidade de intervenções que esse profissional desenvolve, do que a sua forma de comportamento”²⁴⁶. Percebe-se, assim, que a preocupação não é com a ação cotidiana ou com o *ethos* dos profissionais da Educação Física, mas com seu desempenho profissional. O autor vai além quando afirma que esta “altivez de atitude” será obtida se sua ação estiver sempre “baseada em conhecimentos científicos que venham lhe conferir determinada competência específica”.

Para atender à tarefa de elaborar um código que sustentasse esta “altivez profissional”, Tojal (2002) sustenta que “um número mínimo de dois mil profissionais, concentrados em determinada região geopolítica ou estados do país” sentiram a necessidade de “discutir e elaborar o Código de Ética que viesse a ser o balizador das ações e atuações dos profissionais registrados no Sistema. Isto porque todo aquele que, apesar de graduado, mas não registrado no Conselho Profissional é, perante a lei, considerado um praticante de exercício profissional ilegal”²⁴⁷. Percebe-se que, com esta postura, não se pretende buscar uma discussão sobre as conseqüências morais e

²⁴⁶ João Batista A. G. Tojal. O Código de Ética do Profissional de Educação Física, p. 21.

²⁴⁷ Ibid, p. 20.

éticas da Educação Física, mas, de forma bem concreta, garantir que esta intervenção profissional seja exercida por pessoas que sejam reconhecidas pelo Conselho. Sobre esta questão, Carvalho (2002) afirma que o Sistema Confef, através de sua deontologia, pretende “não a forma ética, a incorporação de valores ou de juízos morais, mas, tão somente, estatuir a ‘legalidade’ pelo *temor* ao castigo e pela *esperança*, dois mecanismos de controle social”²⁴⁸. Nesta perspectiva, o temor é constituído através da iminência de uma acusação e na ameaça de uma possível responsabilização jurídica pelo “exercício ilegal da profissão”. Já a esperança é acenada através do discurso da proteção do mercado de trabalho, principalmente para aqueles que ainda não tiveram acesso a ele.

A perspectiva que considera a Educação Física como uma profissão liberal é reassumida quando os mentores da deontologia vêem os professores/profissionais como “prestadores de serviços no campo da atividade física à sociedade” e quando os defensores do Sistema Confef e do “Código de Ética” não falam em salários, mas em “honorários” – remuneração típica daqueles que exercem uma profissão liberal. A mesma perspectiva pode ser identificada quando Tojal (2002), na sua defesa da deontologia do Confef, chama de “destinatário” ou “beneficiário” os sujeitos que desenvolvem e praticam as atividades propostas pelos professores/profissionais da Educação Física, afirmando que o “Código de Ética passa a ser uma referência dos deveres e direitos dos BENEFICIÁRIOS, aqueles que se servem do resultado da ação competente do profissional da Educação Física”, e, ao mesmo tempo, o código torna-se também um “instrumento fundamento para o DESTINATÁRIO”, para que se atinja “o ideal sublime dessa profissão de prestar sempre o melhor serviço a um número cada vez maior de pessoas”²⁴⁹. Na visão do código do Confef, o professor/profissional é um prestador de serviço, o salário é honorário e o aluno passa a ser beneficiário ou destinatário. Notadamente, no texto que introduz o código foi esquecida a expressão

²⁴⁸ Mauri de Carvalho, *Glosas à gironda da Educação Física*, p. 119, grifo do autor.

²⁴⁹ João Batista Toja, *O Código de Ética do Profissional de Educação Física*, p. 23, grifo do autor.

mais comum a esta concepção de relação de trabalho: o aluno como cliente, mas na redação do que foi chamado “Código de Ética dos Profissionais” – o código propriamente dito – esta lógica não foi negligenciada.

III – Das Responsabilidades, Deveres e Proibições

Art. 1º - São deveres e responsabilidades dos profissionais de Educação Física

I – Promover uma Educação Física no sentido de que a mesma constitua-se em meio efetivo para a conquista de um *estilo de vida ativo dos seus clientes* através de uma educação efetiva para promoção da saúde e ocupação saudável do tempo de lazer (Resolução 025/00 do Confef, p. 05, 2000)²⁵⁰

Além disso, o texto que apresenta o pretenso “Código de Ética”, em muitos momentos, não demonstra uma coerência, um sentido às palavras que utiliza, perdendo, muitas vezes, o nexos, além de ser desconectado do mundo vivido e das responsabilidades dos professores/profissionais da área da Educação Física. Isso pode ser evidenciado no trecho produzido para justificar teoricamente o código deontológico, principalmente, no seguinte parágrafo do texto do professor Tojal (2002):

Devido à existência de conhecimentos científicos sustentados na função fundamental da teoria que os embasa, cujo valor primordial encontra-se nos resultados das investigações que buscam esclarecer e explicar a realidade, visando a elaboração de conceitos que consigam dar suporte à operacionalização prática, e que compõem a qualidade e competência dos profissionais que exercem a profissão com responsabilidade e de forma ética, é que se consegue certamente acabar evitando a sua redução a uma atividade normativa e pragmática, o que transformaria a profissão em um objeto do senso comum, isto é, num conjunto de regras ou normas adquiridas informalmente.” (Tojal, 2002, p. 23)

Partindo, neste momento, para a discussão do código propriamente dito, é necessário salientar que o mais importante nele são os seus “considerando introdutórios”, pois é onde se localizam aqueles elementos que deixam mais claro a concepção de moralidade profissional adotado pelo código. Neste sentido, pode-se dizer que o pressuposto que norteia este conjunto de regras de conduta do profissional de Educação Física, é a visão individualista e corporativa da ação profissional, baseada

²⁵⁰ Grifo nosso.

na idéia da mercantilização de serviços e preocupada em legitimar e garantir um nicho no mercado de trabalho.

A parte introdutória explicita também uma certa arrogância e presunção quanto ao papel do Confef e do próprio professor/profissional de Educação Física, presunção esta que, normalmente, não reflete o espaço e a legitimidade social assumido por este conselho e pela própria área do conhecimento. Isto pode ser evidenciado em um dos primeiros itens que introduzem o código que diz: “considerando que o Conselho Federal de Educação Física – CONFED – é formador de opinião e educador da comunidade para compromisso ético e moral na promoção de maior justiça social”²⁵¹. Por este trecho é possível presumir que os articuladores e gestores do conselho profissional têm a pretensão de se transformarem em referências éticas e morais para a sociedade brasileira, pressupondo que aquilo que o conselho definir como necessário e pertinente aos seus professores/profissionais, pelo menos no que se refere ao “compromisso ético”, será prontamente aceito não só por estes profissionais, mas pela sociedade como um todo.

Esta presunção será prontamente destruída quando se considera que, primeiramente, os compromissos éticos e morais estão intimamente vinculados à concepção de mundo, às opções ideológicas e a localização histórica e social do sujeito. Assim, o sistema Confef pode influenciar e “formar opinião” daqueles que coadunam e compartilham dos mesmos pressupostos que assumem os “conselheiros”, mas não devem ter a pretensão de envolver toda a “comunidade” de professores/profissionais da Educação Física, muito menos no que se refere à sociedade brasileira. Por outro lado, sobre a questão de “maior justiça social”, chegue-se a duas constatações: uma é positiva, já que os elaboradores do código reconhecem, pelo menos em tese, que o país é permeado de injustiças sociais, o que já é um respeitável avanço; a outra, apresenta-se como uma contradição com o restante do

²⁵¹ Resolução 025/00 do Confef, que institui o Código de Ética dos Profissionais, p. 01.

texto que introduz e justifica o código, pois este se caracteriza pelo entendimento de que há uma total harmonia na “comunidade” da Educação Física e na sociedade brasileira como um todo. Pelo visto, o combate à injustiça social esgota-se no seu reconhecimento, pois, mais adiante, afirma que o estabelecimento de um código ou de mais um instrumento legislativo e normatizador, é suficiente e necessário para se aproximar da justiça social.

É preciso salientar que não se pretende aqui, entrar no debate nem sobre a injustiça social ou ao papel dos aparelhos legislativos na nossa sociedade, pois esta discussão é extensa e não é o foco desta pesquisa. No entanto, é praticamente consenso entre os que analisam estas questões que a necessidade de um instrumento legal, normalmente, estabelece-se quando as regras morais e de conduta dos sujeitos, dentro de um grupo social, começar a ficar destoantes. Ou seja, o código ou a institucionalização de uma nova regra surge exatamente para estabelecer uma conduta e não necessariamente para promover justiça. Além disso, deve-se levar em consideração que os comportamentos destoantes, normalmente, surgem pelo questionamento da norma ou conduta moral vigente, isto é, questionamento a respeito da justeza da norma moral em vigor, na maioria das vezes, gera não só os conflitos morais, mas a constituição de uma nova legislação para resolvê-los. Portanto, a legislação não é, por princípio, geradora de justiça, mas, em muitos casos, decorre de uma situação considerada injusta. Por outro lado, é preciso levar em conta que “legalidade não coincide com moralidade”, ou dito com outras palavras, nem toda ação que está amparada em parâmetros legais tem a aceitação e o reconhecimento social, pressuposto básico e fundamental de qualquer ato moral.

Voltando a discussão sobre a concepção de Ética, expresso no referido código, em outro momento do texto, os organizadores afirmam que “considerando que um país mais justo e democrático passa pela adoção de uma ética na promoção das atividades

físicas, desportivas e similares”²⁵². Pode-se perceber através desta citação que o código tem uma perspectiva bastante peculiar a respeito de quais seriam os elementos norteadores e definidores do processo de democratização de um país. Primeiramente, não considera a democracia como uma construção social, que se estabelece através da disputa de projetos de mundo presentes em determinado grupo social, mas como uma meta que pode ser atingida pela promoção de determinadas atividades, inclusive, as físicas e desportivas. Em segundo lugar e falando especificamente no caso brasileiro, pode-se dizer que estamos muito distantes de qualquer doutrina ou regime político que se baseie na soberania popular, na distribuição igualitária de poder e no controle social da autoridade e que estes limites e dificuldades, com certeza, não serão resolvidos com a oferta de atividades físicas e desportivas. Além disso, promoção e valorização de atividades desportivas, normalmente, favorece o desenvolvimento da competição e da meritocracia – princípio mais próximo à realidade brasileira e condizente com a concepção neoliberal ora vigente.

Para completar, quando se afirma que é possível “adotar” uma Ética, através da “promoção das atividades físicas, desportivas e similares”, partindo do pressuposto que a Ética é um “bem natural”, que já está dado e que esta perspectiva é universal, desconsidera-se que a Ética é uma construção cultural, histórica e com fortes reflexos nas disputas sociais. Além disso, quando se considera que basta o indivíduo, em determinado momento e por iniciativa pessoal, optar por uma Ética específica, supõe-se que esta opção é definida exclusivamente por uma decisão pessoal e individual.

Outro equívoco teórico e político se estabelece quando afirmam: “considerando que a ética tem como objetivo estabelecer um consenso suficientemente capaz de comprometer todos os integrantes de uma categoria profissional a assumir o papel social, fazendo com que, através da intersubjetividade, migre do plano das realizações individuais para o plano da realização social e coletiva”. O equívoco está exatamente,

²⁵² Idibid.

na questão de instituir para a Ética a tarefa de “estabelecer um consenso”. Primeiramente, o debate ético e bioético tem por finalidade fundamental e elucidar os fundamentos de determinadas práticas morais, além de colaborar com “estranhos morais”, conforme afirma Engelhardt (1998). Portanto, o consenso não é premissa ou objetivo da Ética. Além disso, a valorização do consenso remonta aquelas visões que buscam esconder os conflitos e diferentes concepções sociais e de Educação Física que historicamente fazem parte do cotidiano profissional, sendo que, por se estar falando de projetos antagônicos, nunca se obteve um acordo ou se estabeleceu qualquer pacto sobre os temas centrais desta área do conhecimento.

Além disso, este pretendo consenso também busca legitimar os conflitos existentes nas relações trabalhistas características na Educação Física, que são mais evidentes no setor privado, favorecendo os proprietários de instituições desportivas e de academias de ginásticas, que são, na sua maioria, associados ao referido Conselho Profissional. Ou seja, o consenso pretendido pelos organizadores do código não explicita a exploração da mão de obra qualificada que acontece em alguns espaços de intervenção e atuação do professor/profissional da Educação Física. Em função disso, evidencia-se uma contradição entre os próprios considerandos que sustentam o referido código, pois a ocultação e o tratamento inadequado à questão da exploração dos professores/profissionais, presentes nas relações de trabalho na Educação Física, coloca por terra toda a iniciativa que aponta para uma “maior justiça social”.

Deixando de lado a discussão dos considerandos, parte-se para o estudo mais específico do referido código, sendo que o sub-item “A ética e a deontologia da Educação Física” – que faz a apresentação, junto com os considerandos do “Código de Ética” – além de ser uma reprodução do texto apresentado pelo professor Tojal, publicado na Revista E.F. e já discutido anteriormente, apresenta alguns elementos de discussão que precisam ser salientados. O primeiro deles se refere a desconsideração do relevante papel da história da moral, pois afirma que ela é um “conjunto de normas que regulam o comportamento individual e social do homem, tendo como ponto de

partida, seus valores, princípios e normas, buscando atender os anseios da sociedade”. Por esta afirmação, a história da moral deixa de ter o objetivo de resgatar e discutir os diferentes valores, princípios e normas que caracterizam diferentes moralidades existentes na diversidade cultural, confundindo-o com um “tratado legislativo”. Além disso, o código volta a considerar a moral como um empreendimento universal, imutável e ahistórico, não reconhecendo que a moralidade é signatária de seu tempo, do espaço social em que é constituída e que busca atender determinadas necessidades sociais e culturais.

Em outro momento, o texto introdutório remete para a afirmação de que “a qualidade e competência da atuação dos profissionais, sustentam-se na Ética da Educação Física, evitando com isso, sua redução a uma atividade normativa ou pragmática que a transformaria em um objeto do senso comum, isto é, num conjunto de regras ou normas adquiridas informalmente”. Novamente, evidencia-se uma certa imprecisão a respeito do que seja Ética. A Ética faz parte do ramo da filosofia que se ocupa do estudo da moralidade e do agir humano. Neste sentido, a Ética implica em uma reflexão crítica sobre os comportamentos e começa, propriamente dito, a existir com Aristóteles. Portanto, seja disciplina ou ciência, ela se expressa através de juízos de valor e sendo uma reflexão crítica sobre as ações e formas de comportamentos práticos, caracteriza-se pela sua generalidade e, portanto, é inútil esperar que ela estabeleça uma norma de ação para cada situação concreta. A Ética é investigação ou explicação de um tipo de ação ou de comportamentos humanos, afirma algo sobre a natureza ou os fundamentos da ação moral. O que fazer em cada situação concreta é um problema moral, não ético. Neste sentido, sem fazer jogo com as palavras do autor, mas somente para aqueles que se pautam pelo senso comum, é que a Ética pode ser normativa.

Quanto a ser pragmática, tudo dependerá da concepção que se adota para o referido conceito.²⁵³ Se o entendimento de Ética se pautar por uma visão ordinária, imutável e ahistórica – assumida pelos elaboradores do código – que a considera como um conjunto de regras e normas formais e rigorosas de etiqueta, pode-se dizer que a Ética é pragmática. As concepções expressas pelo código, tanto no que se refere à Ética, ao papel do professor/profissional e às relações de trabalho que procuram consolidar, estão muito próximas ao pragmatismo do que seus elaboradores possam imaginar ou busquem negar. Para completar, o texto introdutório, ainda afirma que “com o desenvolvimento e necessidade de hoje, a sociedade já não aceita mais esta alternativa”. Neste aspecto, existe acordo, ou seja, com o atual desenvolvimento científico e filosófico da humanidade não é possível que se aceite uma confusão tão grande entre conceitos tão díspares entre si, que deveriam ser de domínio, pelo menos, da comunidade científica e acadêmica. Além disso, se tivessem a pretensão de acompanhar o desenvolvimento social no que se refere ao debate ético e bioético, seria preciso que os elaboradores do referido código abandonassem os fundamentos kantianos tradicionais e se debruçassem sobre aquelas teorias que buscam debater as questões morais a partir da produção social e científica da atualidade e, principalmente, os conflitos que esta produção gerou.

²⁵³ Dá-se este nome a um movimento filosófico que se desenvolveu, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas que teve ampla repercussão na filosofia contemporânea. O pragmatismo norte-americano surgiu por volta de 1872 no Clube Metafísico. As linhas principais deste movimento foram traçadas por Charles Sanders Peirce (1839-1914), no seu artigo “Como Tornar Claras as nossas Idéias”, de 1878. Nele defende que “toda a função do pensamento consiste em produzir hábitos de ação” e que “o que uma coisa significa é simplesmente os hábitos que envolvem”. Mais concretamente, dizia Peirce jogando com as palavras: “concebemos o objeto das nossas concepções considerando os efeitos que se podem conceber como susceptíveis de alcance prático. Assim, pois, a nossa concepção destes efeitos equivale ao conjunto da nossa concepção do objeto”. Contudo Peirce propôs depois o nome de *pragmaticismo* para a sua doutrina para a diferenciar do pragmatismo de William James (pragmatistas), que é uma transposição para o campo ético daquilo que primitivamente se tinha pensado num sentido puramente científico e metodológico. Peirce destacou que o seu pragmatismo não é tanto uma doutrina que expressa conceitualmente aquilo que o homem concreto deseja e postula, mas sim uma teoria que permite dar significação às únicas proposições que podem ter sentido. Pode afirmar-se que predominaram duas tendências no pragmatismo: a primeira afirma que “o significado de uma proposição consiste nas conseqüências futuras de experiência que (direta ou indiretamente) prediz que vão acontecer, não importando que isso seja ou não crível”; a segunda defende que “o significado de uma proposição consiste nas conseqüências futuras de a crer”. (José Ferrater Mota, Dicionário de Filosofia, p. 320-321)

Dando prosseguimento ao estudo da Resolução 025/00 do Confef, que institui o Código de Ética dos Profissionais da Educação Física, chega-se aos 12 itens norteadores da aplicação do código Deontológico – e aqui é reconhecido que o código é deontológico e não ético –, sendo que alguns aspectos se destacam. O primeiro deles se refere ao fato de considerar o código como um “instrumento legitimador do exercício da profissão”. Portanto, aqui, é reconhecido formalmente que as normas e as regras de procedimentos não têm a pretensão de garantir o exercício comprometido da profissão, mas buscar uma “reserva de mercado” para aqueles que estiverem vinculados ao sistema Confef.

Sobre o papel do sistema Confef, os itens norteadores o colocam como aquele aparelho que “deve assegurar, por definição, qualidade, competência e atualização técnica, científica e moral dos profissionais nele incluídos”.²⁵⁴ Inicialmente, estabeleceu-se uma dificuldade de entender o que significa “assegurar, por definição”.²⁵⁵ Partindo do pressuposto que o termo definição seja aqui utilizado com o objetivo de estabelecer que o sistema terá o dever de explicar o significado, indicando o *verdadeiro sentido* de qualidade, competência e atualização técnica, científica e moral, isto se caracteriza como uma atitude permeada de certa pretensão e arrogância. Parte-se, pois, do entendimento que existe uma visão única de qualidade, competência e atualização técnica, científica e moral. Adotar uma visão única a respeito destes temas é defender uma concepção que trará claros prejuízos para o processo de desenvolvimento humano e uma evidente valorização da subserviência e da acomodação, visando o favorecimento individual.

²⁵⁴ Resolução 025/00 do Confef, que institui o Código de Ética dos Profissionais, p. 03.

²⁵⁵ Segundo o Dicionário Aurélio, *definir* significa: 1. determinar a extensão ou os limites de; limitar, demarcar; 2. enunciar os atributos essenciais e específicos de (uma coisa), de modo que a torne inconfundível com outra; 3. explicar o significado de; indicar o verdadeiro sentido de; 4. dar a conhecer de maneira exata, expor com precisão, explicar; 5. manifestar com exatidão, esclarecer; 6. demarcar, fixar, estabelecer; 7. decidir, decretar; 8. ajuizar o sentido ou o objetivo de; interpretar; 9. tornar conhecido, revelar.

No sexto item norteador do código, é anunciado que “em termos de fundamentação filosófica, este código de Ética visa (...) assegurar o princípio de garantia aos *Direitos Universais* aos beneficiários e destinatários”. Mais adiante é esclarecido que estão se referindo às Declarações Universais dos Direitos Humanos e da Cultura. No entanto, o questionamento que persiste é: existem “direitos universais?” Como foi discutido anteriormente, esta é uma das grandes polêmicas no debate ético e bioético e, portanto, fica difícil entender a que “direitos universais” o código está se referindo. Sobre isto, Engelhardt (1998) tem opinião que “apesar de a Unesco e outras organizações terem apresentado acordos sobre direitos humanos positivos e direitos à autodeterminação além daqueles baseados no princípio do consentimento, a articulação de direitos universais é tarefa impossível”²⁵⁶. Esta compreensão está baseada no reconhecimento do fracasso do projeto iluminista de estabelecer uma verdade e uma moral canônica, universal e sustentada na razão.

Mais adiante, os formuladores se referem aos valores que dão “sentido educacional almejado” ao código. São enunciados “valores como liberdade, igualdade, fraternidade e sustentabilidade, com relação ao meio ambiente”. Sobre isto, percebe-se que os idealizadores do código de ética têm uma visão um tanto formal a respeito destes valores morais, ou seja, tratam estes valores como fossem conceitos universais, neutros e que não possuem diferentes interpretações e conotações, conforme os interesses políticos e ideológicos de cada grupo. Assumir tal enfoque é dar a estes valores – liberdade, igualdade, fraternidade e sustentabilidade – uma conotação protocolar e irrealizável. Em segundo lugar, ao assumir tal pressuposto, o código defendido pelo sistema Confef, claramente, expressa sua opção ideológica ao se associar ao pensamento liberal remoto.

No item norteador número dez do “Código de Ética” da Educação Física, encontra-se, pela primeira vez, uma referência que a partir de então vai guiar todo o

²⁵⁶ Ver nota de rodapé da obra de H. Tristan Engelhardt, Fundamentos da bioética, p. 27.

desenvolvimento do código, qual seja, a relação entre Educação Física e “preservação” da saúde. Segundo as palavras expressas no código, é “dever fundamental do profissional da Educação Física”²⁵⁷ a preservação da saúde. A primeira dificuldade de atender a este objetivo se refere ao próprio conceito de saúde, que assim como os conceitos citados acima, não tem condições de ser estabelecido universalmente e precisa ser adequado a um tempo e a um espaço determinado, conforme as relações sociais que a definem. A segunda dificuldade é a compreensão de preservação de uma pretensa saúde em um país que ainda convive com altos índices de doenças endêmicas, muitas vezes, decorrentes da subnutrição e o retorno de epidemias que há muito tinham sido controladas por políticas públicas um pouco mais conseqüentes do que as atuais.

Além de, mais uma vez, assumir uma postura descontextualizada em relação à realidade brasileira, o Confef focaliza a atuação da Educação Física unicamente na questão da “preservação da saúde”, desconsiderando o leque de intervenções possíveis e desejáveis que o professor/profissional desta área deve assumir. Por outro lado, demonstra uma concepção reducionista e limitada de corpo, quando considera que a única relação com o mesmo, se dá através de sua preservação enquanto materialidade funcional. No código propriamente dito, dentro das responsabilidades e deveres dos professor/profissionais de Educação Física, a referência à saúde está vinculada à tarefa de “promoção”²⁵⁸ da mesma, o que não diminui a descontextualização e, por outro lado, dependendo da interpretação, pode-se reduzir ainda mais o espectro de possibilidades de intervenção do professor/profissional. Esta redução se refere ao fato que, em relação à saúde, não há nenhuma indicação a respeito da tarefa da Educação Física na “recuperação” da saúde, o que para este campo de intervenção e dependendo da concepção que se tenha a respeito do tema, estabelece-se um papel secundário ao

²⁵⁷ Resolução 025/00 do Confef, que institui o Código de Ética dos Profissionais, p. 04.

²⁵⁸ *Promoção*¹, segundo o dicionário Aurélio, 1. ato ou efeito de promover. 2. Elevação ou acesso a cargo ou categoria superior. *Promoção*²: 1. Propaganda, impulso publicitário; campanha de propaganda. 2. Propaganda que, direta ou indiretamente, alguém faz de outrem, ou de si mesmo, de sua obra, de seus possíveis méritos.

professor/profissional da Educação Física, por considerá-lo incapaz de assumir tal tarefa. Ao mesmo tempo, estabelece um possível compromisso com a “ocupação saudável do tempo de lazer”²⁵⁹. Se definir o que é saúde, já tem se mostrado um empreendimento quase impossível de ser efetivado, imagine-se qualificar o que seja um “tempo de lazer saudável”, principalmente quando se tem uma visão extremamente utilitarista a respeito do lazer.

Ainda dentro dos deveres e responsabilidade dos profissionais de Educação Física, expressos pelo “Código de Ética” da Educação Física, proposto pelo sistema Confef, pode-se encontrar uma referência ao compromisso de “conhecer, vivenciar e difundir os princípios do ‘Espírito Esportivo’”. A discussão sobre “espírito esportivo” será realizada posteriormente, no sexto capítulo, no debate sobre a Ética e a Bioética no esporte, entretanto, é possível identificar, mais uma vez, a tentativa de estabelecer uma característica de neutralidade e de universalidade a um valor, embora, como se verá, posteriormente, o “Espírito Esportivo” não pode ser considerado um valor moral, mas uma idealização com fortes conotações ideológicas e místicas.

Para encerrar o debate sobre o “Código de Ética” apresentado pelo sistema Confef, é fundamental chamar a atenção para o fato que, assim como outros códigos deontológicos, o da Educação Física teria que sustentar sua força e sua legitimidade em uma ampla discussão a respeito dos valores éticos que fundamentariam as normatizações presentes no código e que teria a finalidade de ser aplicado na prática cotidiana do professor/profissional de Educação Física. Um código precisa definir os valores éticos que o sustentam e não ter a pretensão de ser, unicamente, um alavancador ou um propulsor de uma “postura ética”. Um código deve ter uma concepção ética que a pressupõe e não ao contrário.

²⁵⁹ Ibid, p.5.

Além disso, é necessário ter claro que nenhum código está isento de interesses os mais diversos, sejam eles de grupos, de mercado – especialmente numa sociedade capitalista – e que, muitas vezes, acaba sofrendo “desvios” em suas finalidades e se transforma em meros controladores de seus profissionais, transformando-o em um instrumento de controle daquilo que Latour (2001) chama de “medo do governo da massa”. Neste sentido, um código deste tipo pode consolidar-se como um mecanismo de “Poder do patrício solitário contra a força superior da massa”²⁶⁰. A defesa de um código “neutro e universal”, portanto, exterior e desconectado da realidade, é mais uma tentativa de estabelecer um controle sobre a “massa” que, para muitos, “tornaria tudo vil, monstruoso e desumano”. Movidos por determinados interesses e tendo a pretensão de saberem o que é melhor para todos, os elaboradores destes códigos buscam o disciplinamento, o controle e a convergência dos profissionais para o atendimento de seus interesses, mantendo, desta forma, essa “massa irascível” à distância e o tempo todo “fiscalizada”.

É preciso agora, retomar uma discussão no sentido de aprofundá-la, como foi indicada anteriormente, e que se refere ao ingresso do discurso ético ou bioético na Educação Física com o objetivo de legitimar determinadas ações ou interesses de setores específicos desta área de conhecimento. Isto se refere especificamente a dois focos de uma mesma realidade: o mercado de profissões e o mercado esportivo. Para estes dois setores da Educação Física, ou seja, para aqueles que trabalham com estas perspectivas de práticas corporais, a Ética foi colocada no cenário das discussões para legitimar e dar validade social a determinadas ações que por estarem sendo questionadas, podem comprometer a sua aceitação enquanto mercadoria.

No primeiro caso, ou seja, no mercado de profissões este debate já foi parcialmente realizado, quando se discutiu a questão do código profissional. Neste sentido, a Ética foi colocada no cenário da Educação Física para justificar a elaboração

²⁶⁰ Bruno Latour. A Esperança de Pandora, p. 23-24.

de um código com o intuito de mostrar para sociedade que a profissão é organizada e merece a confiança daqueles que pretendem comprar os serviços de seus profissionais. O credenciamento à entidade que zela e monitora o procedimento profissional seria como uma espécie de “selo de qualidade” dos bons serviços prestados por aquele profissional ou pessoa jurídica²⁶¹. Além disso, sob a égide do respeito à Ética, existe uma clara tentativa de concentrar na mão de uma entidade – no caso o Confef – o poder e o controle da mercantilização dos serviços prestados na área das práticas corporais, criando uma espécie de monopólio sobre a Educação Física. Sabe-se a lucratividade financeira que é auferida por esta espécie de relação comercial, principalmente, para aqueles que controlam e dirigem o monopólio.

No que se refere especificamente ao mercado esportivo, as sucessivas denúncias de uso indevido de subterfúgios técnicos, políticos e medicamentosos têm comprometido a legitimidade e o reconhecimento do esporte como um espaço verdadeiro e “limpo” de disputas entre pessoas ou equipes. A consequência imediata disto é o afastamento do mercado, principalmente, publicitário, daquelas atividades que estão, de uma forma ou de outra, vinculadas a estas denúncias. Tomando-se como exemplo, o relato feito pelos jornalistas Vyv Simson e Andrew Jennings, no livro *Os Senhores dos Anéis*, referindo-se a um banquete promovido para os dirigentes esportivos internacionais, afirmando que “muitos dirigentes (...) fazem há anos discursos arrebatados como paladinos da cruzada anti-doping. Somente neste jantar percebemos o quanto o doping foi aceito e integrado à vida de muitos dirigentes do esporte internacional”, pois embora todos saibam da recorrência do uso de recursos medicamentosos para o aumento do rendimento nas competições esportivas, estabeleceu-se uma espécie de pacto em que não se escamoteia de todo o problema – divulgando alguns casos para demonstrar alguma seriedade –, mas não se explicita e não se ataca o problema com a profundidade necessária, pois isto, certamente,

²⁶¹ No caso específico do Confef, além do credenciamento do profissional, existe também o de pessoa jurídica, que seriam os clubes, academias e outros.

comprometeria a legitimidade e a lucratividade de tais eventos esportivos.²⁶² Portanto, tem que se considerar que o debate ético e bioético também foram inseridos na área do treinamento desportivo com o objetivo de mostrar para sociedade e para os patrocinadores de atletas, jogos, federações etc., que os dirigentes esportivos estão empenhados em “moralizar” estas atividades, tentando reconquistar a validade e admiração social.

Se no caso do mercado de profissões não se teve condições de avaliar as conseqüências deste empreendimento, principalmente pelo pouco tempo que esta iniciativa vem sendo incentivada, no caso do esporte, a utilização do argumento ético não tem conseguido atingir o objetivo daqueles que querem recolocar as disputas esportivas, especialmente de alto nível, entre as atividades que causam entusiasmo, reconhecimento social e financeiro dos patrocinadores. Isto se dá porque o argumento ético e bioético têm se mostrado muito fraco em relação a outros interesses financeiros e políticos, que historicamente moveram o esporte, só que, na atualidade, estão se explicitando. São emblemáticos os fatos que se tornaram públicos na disputa automobilística da Fórmula 1, por exemplo, em que a competição não se dá entre capacidades e habilidades individuais ou de equipe, mas ela é estabelecida *a priori*, através de cláusulas contratuais entre os pilotos e as equipes patrocinadoras. Outro caso emblemático é as competições de ciclismo, a mais famosa delas, a francesa, em

²⁶² Vyv Simson e Andrew Jennings, *Os Senhores dos Anéis*, p. 228. Referindo a Olimpíada de 1992, que naquele momento ainda não tinha acontecido, os jornalistas prevêm que “se o passado servir de exemplo, uns doze [atletas] não passarão [nos testes anti-doping] (...) Em sua entrevista coletiva final, o presidente Samaranch poderá anunciar, mais uma vez, que apesar de alguns acidentes isolados tratados de modo sensacionalista pela imprensa, realizou-se uma Olimpíada sem drogas.

Um punhado de competidores passará vergonha, o público será enganado, e os patrocinadores respirarão aliviados porque seu investimento maciço não sofreu desgaste. (...) O fato brutal é que há anos se sabe (...) que testar atletas no dia da competição é praticamente uma perda de tempo e dinheiro. Não passa de um show, uma forma de encobrir a verdade. Quem toma drogas recebem orientação profissional, por parte de médicos e técnicos, sobre o tempo necessário para eliminar os traços das substâncias em seu corpo.” Os jornalistas apresentam, ainda, o relatório elaborado pelo Chefe de Justiça de Ontário, Charles Dubin, nomeado pelo governo canadense, responsável por investigar o caso Bem Johnson, que concluiu: “Mesmo sabendo há anos que os testes durante as competições eram uma falácia, as comissões médicas de organizações esportivas como a IAAF e o COI não tomaram providências para divulgar o ardil. Ao deixar de agir, elas transmitiram a impressão de que as competições são justas e que os laboratórios não podem ser ludibriados.” (p. 229)

que o exame antidoping está sendo dispensado desta competição, pois é de conhecimento geral que “todos” os atletas destas provas utilizam uma quantidade considerável de anabolizantes e quimioterápicos. O mesmo acontece no basquete americano, cujo exame sequer foi incluído, para não comprometer os campeonatos.

Para completar a exemplificação, tome-se o caso dos Jogos Olímpicos. Existe uma forte corrente dentro dos organizadores e dirigentes destes jogos defendendo que se subdivida os tradicionais jogos olímpicos em duas competições distintas: uma com controle de dopagem – que já está sendo chamado de “jogos limpos” – e uma sem controle, cuja denominação ainda não foi publicizada. A argumentação que sustenta esta tese vai no sentido de que o uso de doping, seja ele químico, psicológico ou técnico, não tem mais condições de ser controlado e é uma realidade que já está dada, faz parte do cotidiano esportivo. No entendimento dos defensores desta concepção, o não reconhecimento de que o *doping* é uma realidade, só está favorecendo os países e empresas químicas que têm o controle da tecnologia dos testes anti-doping. Portanto, nesta concepção e nesta conjuntura, seria mais honesto liberalizar o controle do doping nos jogos olímpicos mundiais.

Neste cenário esportivo, a imposição da Ética e da Bioética com o objetivo de legitimar uma prática social, pode estar com os dias contados, pois verificados que os interesses econômicos de uma faixa de mercado é mais poderosa que outra, muda-se os valores morais, secundariza-se novamente o debate ético e bioético e as relações econômicas e sociais, nesta área, retomam novamente o ordenamento político e de poder do setor.

Mas dando prosseguimento e depois de analisar os possíveis ingressos do debate ético nas discussões de professores/profissionais da Educação Física, é necessário rediscutir a própria ação profissional, para fazer aquilo que o código, por não ser ético, não tem a competência de fazê-lo. Para atender a tal tarefa, é fundamental considerar que as atividades e as pesquisas desenvolvidas pelos professores/profissionais da

Educação Física, normalmente não encontram sustentação sequer no argumento da necessidade e da sobrevivência humana. Ou seja, a maioria das atividades e experiências da Educação Física não visa evitar a morte ou o compadecimento do homem, mas aumentar o rendimento e a performance destas vidas. Com exceção de alguns estudos que buscam uma melhor adaptação de pessoas portadoras de necessidades especiais, a maioria das pesquisas da Educação Física privilegia os aspectos físicos e performáticos do rendimento da corporeidade humana. As ações da área da Educação Física, diferentemente das intervenções dos profissionais vinculados à medicina, não têm como objetivo a cura de uma enfermidade ou a reparação de disfunções corporais que comprometem a vida humana, pois seus procedimentos se limitam ao aumento do rendimento corporal, cuja finalidade é a conquista esportiva ou a adequação a um modelo de corpo que é imposto pelo mercado publicitário. Resta a constatação óbvia, que estes profissionais usam o seu próprio trabalho e conhecimento para satisfazer “necessidades” fúteis, muitas vezes, injustas e que favorecem a desigualdade social.

Além da ação do profissional, é preciso salientar o papel dos indivíduos que se submetem às pesquisas e experimentações desenvolvidas por professores/profissionais da Educação Física. Quando se fala em manipulação da corporeidade e respeito à vida nas pesquisas científicas, tendo como referência o indivíduo que sofre a ação de tais experiências, é preciso levantar a questão do princípio do consentimento. O princípio do consentimento estabelece que nenhum procedimento técnico-científico que coloque em risco a vida do indivíduo ou que comprometa o funcionamento de parte ou partes do seu corpo pode ser efetivado sem o consentimento do indivíduo ou de seu responsável.

O princípio do consentimento, no entanto, é utilizado para justificar intervenções que manipulam a vida e isto acontece, porque, segundo Engelhardt (1998), seria muito difícil para um Estado pluralista, pacífico e secular, interferir com a autoridade moral secular nas livres decisões dos indivíduos e daqueles que os assistem. A partir deste

argumento, o mal moral não seria manipular a corporeidade e atentar contra a vida, mas fazê-lo sem a permissão do indivíduo. Na concepção jurídica, se há permissão não há injustiça, é o *volenti non fit injuria*, citado por Engelhardt (1998)²⁶³. Resumindo, quando se lança mão do argumento do respeito ao princípio do consentimento, se está arguindo no sentido que, havendo o consentimento não há violação moral nem legal, mesmo que as conseqüências da intervenção científica sejam desastrosas tanto para o indivíduo quanto para a organização social e moral da comunidade na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Esta premissa pode, em um primeiro momento, parecer verdadeira, mas ela se fragiliza quando entram em cena outros componentes, tais como as relações impositivas entre pesquisador e pesquisado, os interesses econômicos e os determinantes do mercado, ou seja, o princípio do consentimento poderia ser um elemento de legitimidade ética de uma experiência corporal se a nossa organização social e política fosse permeada de relações justas, democráticas e desprovida de interesses econômicos que excluam o respeito ao homem e a sua integridade. Como isto não ocorre, o princípio do consentimento torna-se frágil para justificar e legitimar determinadas experiências científicas invasivas da dignidade humana.

Ainda no que se refere às manipulações e às experiências típicas da Educação Física, Berlinguer e Garrafa (1996) constataam que os procedimentos que utilizam o conhecimento científico e o domínio técnico com o objetivo de modificar o desenvolvimento da corporeidade humana, eram, em um passado próximo, mais questionados e sua ação causava mais “repulsa” e rejeição social. Depois, mais especificamente nos anos 80, houve uma “mudança de rumo”, quando os autores localizam o surgimento de um novo sentimento de responsabilidade que se estrutura na tendência política hegemônica deste período e coloca o mercado como o definidor das “funções propulsivas e reguladoras das atividades econômicas” e como “o único valor

²⁶³ H. Tristan Engelhardt, Fundamentos da bioética, p. 435.

moral e prático da sociedade”²⁶⁴. Assim, as ações que antigamente causavam repulsa social é agora aceita, visto que é justificada economicamente. Um exemplo disto é a utilização do *doping* esportivo que se, em um primeiro momento, era totalmente rejeitada, hoje, é razoavelmente aceita, pois assegura a quebra dos limites da performance humana e a obtenção sistemática de *records* esportivos, o que garante a lucratividade da comercialização dos eventos esportivos.

Para compreender como se estabeleceu esta visão mercantilista da utilização do conhecimento, da técnica e do trabalho do profissional da Educação Física é preciso considerar que a pesquisa – enquanto “parte do conhecimento disciplinado das profissões” e espaço para construção de novas tecnologias e novos saberes – produz, como consequência, novos poderes. Neste sentido, é fundamental recorrermos ao entendimento de Engelhardt (1998), quando afirma que a pesquisa visa não apenas atender o “interesse do pesquisador em saber mais”, mas deve concentrar-se acima de tudo em atender àqueles que se beneficiarão com os resultados da pesquisa, bem como livrar a sociedade de saberes arcaicos e que colocam em risco a própria vida humana. O problema é que a superação dos saberes arcaicos não está livrando a vida humana de correr risco, pelo contrário, os perigos humanos decorrentes dos saberes modernos têm sido maiores que os resultantes dos conhecimentos arcaicos. Como diz Jean Bernard (1994): “novos saberes, novos poderes” e o que se constata é que os riscos arcaicos ameaçavam a vida ou a longevidade dos indivíduos, os riscos atuais ameaçam a humanidade e o planeta.

No que se refere à Educação Física, os novos conhecimentos permitem, por exemplo, a utilização do *doping* para a melhoria do rendimento esportivo. Este tipo de procedimento necessita da iniciativa de dois grupos sociais bem específicos: o profissional da Educação Física ou da medicina esportiva que cria e fornece a tecnologia e as condições para a sua utilização e os atletas que, com seu

²⁶⁴ Ibid, p. 106.

consentimento, entregam-se a tais procedimentos. O uso do *doping*, assim como de outras formas de mercantilização do corpo, não se sustenta no legítimo argumento da reparação de contusões atléticas ou da cura de deformidades, mas única e exclusivamente, segundo Engelhardt (1998), na possibilidade de “alcançar capacidades atléticas particulares”, em que estes profissionais buscam “interpretações especiais de saúde – de constelações particulares de capacidades físicas e psicológicas, de sentidos particulares de integridade”²⁶⁵. O autor salienta que “existem inúmeras visões de integridade, saúde e realização humana” e estas interpretações se tornam ainda mais dúbias quando se constata a enorme gama de conseqüências negativas ao corpo e à vida humana.

Em se tratando dos atletas ou outros indivíduos que utilizam os conhecimentos e a tecnologia para melhorar o seu rendimento atlético, estes partem da busca do que Baudrillard chama de “brilho efêmero da glória e do poder”, mas o que acontece é que estes indivíduos se submetem ao que Engelhardt (1998) chama de “servidão contratada”, no qual ele doa a outros, na totalidade ou em partes, os “direitos que a pessoa tem sobre si mesma”. Neste sentido, o princípio do consentimento está intimamente ligado ao princípio de propriedade, ou seja, o indivíduo só é capaz dar o seu consentimento para que uma ação seja efetivada se ele se considerar proprietário ou com direito de propriedade sobre o objeto na qual a ação será exercida. Assim, para que haja uma manipulação sobre o corpo do indivíduo deverá haver o consentimento; para que haja consentimento é preciso que haja o sentimento de propriedade do indivíduo em relação ao seu corpo e é preciso que exista a vontade de que este direito de propriedade seja praticamente transferido para outra pessoa, no caso, o pesquisador.

O direito de propriedade como um argumento que sustenta os procedimentos de utilização e manipulação corporal, é baseado no princípio da propriedade, que segundo Engelhardt (1998), não depende de “uma teoria do trabalho ou de uma visão da

²⁶⁵ H. Tristan Engelhardt, Fundamentos da Bioética, p. 497

utilidade de idéias particulares sobre a propriedade, mas das pessoas como fontes de permissão e dos objetos como posse, porquanto extensões delas.”²⁶⁶ Nesta perspectiva, segundo o autor, “as pessoas podem transmitir autoridade de si para outra, inclusive, sobre o seu corpo”. Este argumento parte da tese de que se consideramos que as pessoas não estão apenas no seu corpo, mas também naquilo que produzem, seguram, trabalham e moldam e se os objetos que são produtos desta ação corporal, podem ser comercializados, o próprio corpo pode também entrar neste mercado. Ou seja, se os objetos que são extensão e prolongamento da corporeidade humana, têm sua comercialização aceita, quais os motivos que justificam o questionamento sobre a mercantilização do corpo enquanto não extensão, mas como propriedade em si ?

É preciso, no entanto, considerar que esta perspectiva não pode ser considerada como uma verdade única, universal, absoluta, pois como diz o próprio Engelhardt (1998) que não considera imoral a comercialização do corpo, de suas partes ou de suas funções, “não existe visão canônica essencial sobre o bem, a imparcialidade ou a justiça” e, “existem limites à nossa capacidade de secularmente descobrirmos o que devemos fazer juntos. Existem limites à nossa autoridade moral secular de exigir que outros se conformem a uma visão moral”. Os limites de utilização do argumento do direito à propriedade sobre o próprio corpo é comprovado quando, no caso do aborto, é desprezado enquanto argumento racional, mas o da utilização de anabolizantes, é argumentativamente aceito. Ou seja, enquanto argumento, o direito à propriedade sobre o próprio corpo é utilizado como fator definidor na utilização do *doping*, sustentando-se na concepção de que o indivíduo tem direito de fazer o que bem quiser

²⁶⁶ H. Tristan Engelhardt, Fundamentos da Bioética. Na perspectiva do autor, o princípio da propriedade “deriva da permissão; é constituída dentro da moralidade do respeito mútuo. O indivíduo respeita os direitos à propriedade enquanto a entidade possuída tiver sido colocada dentro da esfera do possuidor, de tal maneira que a violação dessa propriedade será uma violação da pessoa do possuidor. (...) Uma ação sobre a propriedade de outra pessoa é uma ação contra o possuidor e é uma violação da moralidade da permissão ou do respeito mútuo, porquanto as pessoas estendem-se em suas posses. Ou seja, como as pessoas 1) estendem-se para os objetos ao torná-los *seus* por sua transformação em produtos, 2) adquirem direitos à pessoa ou ao organismo de outras por meio do consentimento dessas pessoas, ou 3) têm transferidos para si direitos sobre objetos ou pessoas. Elas têm direitos de propriedade que devem ser respeitados como parte de uma modalidade secular geral”. (p. 208-211)

com o seu corpo, inclusive colocá-lo sob risco, mas, no caso do aborto, o argumento da propriedade sobre o próprio corpo e sobre o resultado da gestação – que é uma função corporal – não tem a mesma força enquanto argumento que legitime tal iniciativa. Neste caso, especificamente, o respeito ao direito da propriedade é sobreposto por princípios religiosos, sociais e políticos.

É importante, também, ter cuidado com as distinções existentes entre propriedades comunais e privadas. A utilização do direito ou princípio de propriedade sobre o próprio corpo pode se tornar bastante frágil quando entra a confrontação entre a visão pública e privada da corporeidade. O princípio da propriedade se sustenta apenas na perspectiva físico-química do corpo, perspectiva esta que poderia sugerir a possibilidade de uma propriedade privada sobre um corpo objeto. Mas é possível identificar também, a capacidade expressiva e simbólica que permeia a constituição corporal e que é edificada através de representações e vivências culturais, sendo que, neste caso, não é possível sustentar o direito privado para uma construção social e coletiva. Assim, sob a perspectiva privada e puramente objetivável do corpo físico-químico, o direito de propriedade adquire alguma legitimidade, mas quando se refere a corporeidade como uma construção cultural, simbólica, coletiva e, fundamentalmente, expressiva, o argumento da propriedade não se sustenta teórica e praticamente.

Para além desta perspectiva de propriedade que permite que o corpo seja visto como produto ou objeto comercializável, é necessário reconhecer uma outra consequência para disponibilização mercadológica da corporeidade humana, ou seja, já não é apenas o mercado que torna o corpo objeto, dando-lhe um valor de uso e de troca, mas é o próprio atleta ou indivíduo que procura os procedimentos que visam “modelar” ou modificar o rendimento corporal, tomando eles mesmos a iniciativa de “reificar” o seu próprio corpo. Historicamente, discutiu-se e se fez denúncias a respeito da manipulação e coisificação dos corpos dos indivíduos. Estas denúncias tinham como foco a ação de instituições, organizações sociais, de grupos ou de indivíduos que tornavam o corpo simples objeto a ser comercializado no mercado. Neste sentido, a

corporeidade perdia aquilo que tinha de fundamental, isto é, renuncia a sua capacidade expressiva, histórica e cultural. Deixava de ser a concretização da vida do homem no universo para ser apenas matéria. Era a substituição do ser corporal pela idéia de se ter um corpo. No entanto, esta substituição ganha novos contornos quando, hoje, não são mais entes coletivos que tomam a iniciativa de despersonalizar e coisificar os corpos, mas são os próprios indivíduos que transformam os seus corpos em objetos. É o próprio indivíduo que deixa de *ser* corpo para *ter* um corpo.

Tais reflexões mostram que o envolvimento com pesquisas que pressupõem a manipulação do corpo e da vida, como as experiências desenvolvidas na Educação Física, precisam considerar também o respeito à própria humanidade do homem, pois alguns procedimentos científicos possibilitam ao profissional, dar “forma e modelar a natureza humana à imagem e semelhança dos objetivos estabelecidos pelas pessoas humanas”. Com isso, elimina a sacralidade da corporeidade humana, desrespeitando sua inviolabilidade, pureza, respeitabilidade e venerabilidade. A dessacralização do corpo humano através dos procedimentos investigativos se justifica porque, segundo Engelhardt (1998), “se nada há de sagrado a respeito da natureza humana, nenhum raciocínio será capaz de reconhecer por que, com os devidos cuidados, a natureza humana não pode sofrer mudanças radicais”²⁶⁷. A grande divergência com a tese de Engelhardt (1998) é que quando se evoca a questão da sacralização do corpo não é no sentido de sua divinização ou de sua santificação, mas de considerá-lo sagrado por ser inviolável, profundamente respeitável e que não deve ser infringido porque o corpo é a manifestação e a expressão da humanidade do homem. A sacralidade do corpo humano está naquilo que representa e não no espaço da objetivação que o progresso científico e tecnológico possibilita. Em função deste debate é que o tema da corporeidade recoloca a Educação Física como uma das áreas do conhecimento que deve pensar eticamente o ser humano e a vida.

²⁶⁷ Ibid, p. 494

Portanto, o uso do conhecimento científico e da tecnologia pelos professores/profissionais da Educação Física deve considerar não somente o surgimento de efeitos colaterais indesejáveis, mas, segundo Engelhardt (1998), não deixar de “olhar com cuidado para os objetivos que procuramos atingir, assim como para valores e circunstâncias que eles pressupõem. Como as capacidades humanas são integradas em um todo, será prudente avaliar cuidadosamente as possíveis mudanças sociais e outras que resultarão de reformas na natureza humana”²⁶⁸. Neste contexto, a Educação Física, deve tomar para si a tarefa observada por Santin (1999), que a considera como “depositária da responsabilidade de aperfeiçoar a condição humana. Seu referencial primeiro é a vida; seu desafio pedagógico é descobrir como a vida pode ser vivida com dignidade, equilíbrio e prazer”²⁶⁹.

²⁶⁸ Ibid, p. 500.

²⁶⁹ Silvino Santin. Educação Física: educar e profissionalizar, p. 11.

VI) A ÉTICA E BIOÉTICA NO ESPORTE: UM CAMINHO SEM DESVIO

*Quando ouço o slogan “Esporte é saúde”
Morro de dar risada
(Enzo Perondini)*

A produção teórica e prática da Educação Física no que se refere ao debate ético e bioético, como já foi mencionado, é bastante tímida, pois das produções científicas nesta área, no Brasil, poucas se dedicaram ao tema. Além disso, se analisarmos estas poucas obras, verificaremos que, com raras exceções, elas se limitam quase exclusivamente a vinculação entre desporto e Ética. Neste caso, fica-se com a impressão de que: 1) os professores/profissionais da Educação Física que elaboraram estes trabalhos tomam o desporto como a referência quase exclusiva de produção desta área do conhecimento; 2) consideram que a discussão ética na Educação Física só tenha espaço no campo das ações desportivas, entendendo que nos outros fazeres cotidianos da área o debate ético não se justifica; 3) coincidentemente, todos os pesquisadores que se dedicaram à análise do tema se interessam e têm como foco de suas pesquisas, o fazer desportivo.

Deixando de lado as conjecturas a respeito dos motivos que fazem com que o debate ético na Educação Física esteja quase que exclusivamente vinculado ao desporto é interessante, antes de mais nada, definir a concepção de esporte que permeará esta discussão e, para tal, adotar-se-á a definição apresentada por Caillat (1993), que, ultrapassando o senso comum que considera esporte todas aquelas atividades físicas mais ou menos intensas, o caracteriza como a

atividade física competitiva, institucionalizada e vinculada, estrutural e historicamente, à sociedade industrial. O esporte, prática corporal predominante nas sociedades baseadas na concorrência, é ao mesmo tempo competição sujeita a regras e hierarquização dos corpos.

Portanto, é fenômeno relativamente recente o esporte como competição, onde a atividade física tem por característica principal a busca sistemática do desempenho.(Caillat, 1993, p. 34)

Portanto, o esporte é um fenômeno moderno, historicamente localizado, cujo surgimento coincide com a organização da sociedade industrial, hierarquizado, sujeito a regras com abrangência universal e baseado estritamente na competição e na confrontação do desempenho individual ou coletivo.

A partir desta concepção de esporte e da abrangência que o binômio Ética/desporto assumiu no campo da Educação Física, tornou-se necessário dedicar um espaço neste trabalho para tratar do tema, tendo como objetivo problematizar o debate e apontar os enfoques que normalmente norteiam estas discussões. Para começar esta apreciação, buscar-se-á discutir alguns conceitos que permeiam as produções que tem como foco a Ética e o desporto. Estes conceitos ou, muitas vezes, considerados como princípios são o que os autores chamam de Espírito Esportivo, Ética Esportiva, Ideal Olímpico e Olimpismo. Estes “princípios” são tomados como valores morais desejáveis e que estão inexoravelmente vinculadas à conduta humana ou, na melhor das hipóteses, inerentes a ação desportiva. Tais “valores”, na maioria das vezes, são considerados como elemento da “essência” de qualquer atividade esportiva, ou seja, como se fosse um componente intrínseco e constitutivo da atividade esportiva.

No segundo momento desta discussão, o enfoque será dado aos principais temas que têm mobilizado as pesquisas e os debates daqueles que se dedicam a justificar a existência de uma possível “Ética desportiva”, apontando quais ações ou desvios de procedimentos que têm maculado esta pretensa Ética, principalmente, a questão do doping, que passou a ser um tema muito candente, na atualidade, assumindo grande publicidade e coloque em cheque o próprio desporto.

Para concluir, tentar-se-á apontar como a Ética e a Bioética poderá assumir uma nova forma de intervenção no debate sobre o fenômeno esportivo contemporâneo,

tendo como compromisso a retomada da corporeidade como o elemento norteador da discussão e o resgate da dignidade da vida humana que o corpo expressa e materializa.

6.1. Espírito Esportivo, Ética Desportiva, Ideal Olímpico, Olimpismo, Fair-play: uma solução humana ou divina

Os autores que buscam debater o tema da Ética e da moral vinculada ao desporto, geralmente, utilizam o argumento da “Ética desportiva, do “espírito esportivo”, da existência de um “ideal olímpico” ou como sinônimo deste, de um “olimpismo” , ou seja, quando se analisa as produções que discutem a relação entre estas questões, normalmente, encontra-se referência a pelo menos um destes conceitos. Embora autores como Jorge Bento reconheçam que o “desporto por si só não contém os elementos fundadores de uma ética própria”, as produções que tomam como o centro da análise a vinculação entre Ética e desporto, tentam estabelecer uma especificidade a este binômio, trabalhando em cima de argumentos que, na prática, contradiz aquilo que, no primeiro momento, eles mesmos reconhecem que inexistente. Assim, retomando o mesmo autor citado anteriormente, Bento (1989) afirma que “a Ética do Desporto faz parte da Ética da Sociedade, pelo que somente será possível numa *versão coexistencial*” ou, dito de outra forma, embora o desporto não tenha os elementos necessários para fundamentar uma Ética, a “Ética do Desporto”, para existir enquanto tal, precisa estabelecer uma relação “coexistencial” com a Ética que permeia a sociedade como um todo, inclusive, considerando “o sistema do desporto como um sistema moral”²⁷⁰. Mesmo sem deixar claro quais elementos seriam necessários para fundamentar uma Ética, o autor, negando o que anteriormente assevera, insiste na existência de uma “Ética do Desporto”, pois este se “constitui, tanto no sentido positivo como negativo, um elemento essencial do nosso mundo vital”, alertando apenas que esta Ética não pode ser vista de forma estanque e isolada, mas como uma

²⁷⁰ Jorge Olímpio Bento, À procura de referências para uma Ética do Desporto, p. 23-25.

extensão da “Ética da Sociedade”. Portanto, mesmo considerando a impossibilidade de constituir uma Ética própria para o desporto, o autor procura os referenciais que a sustentariam, deixando a entender que está se comprometendo com uma tarefa que, de antemão, sabe que não tem condições de empreender.

Seguindo nesta mesma linha de argumentação, Bento (1989) sustenta que a busca de referenciais para uma Ética do desporto é necessária por dois motivos: o primeiro deles porque “o ‘charme’ de um ‘espírito desportivo’, com contornos éticos difusos, que herdamos do passado e que continua a impregnar declarações, discursos, documentos e reuniões de entidades” tem se mostrado pouco funcional e distante de sua prática; o segundo motivo é a deficiência das produções de ensaios na questão da “Ética do Desporto”, que são carentes ao não apresentarem uma “fundamentação convincente e abrangente de uma ética para todos os implicados no desporto” e porque privilegiam “quase exclusivamente um entendimento do desporto circunscrito ao palco da competição e do rendimento”. Neste sentido, Bento (1989) sustenta que uma possível Ética do desporto, só é possível de ser constituída se houver uma mudança na compreensão de desporto, considerando que possa existir um desporto que não seja baseado na competição e no rendimento e uma prática desportiva que seja capaz de absorver o princípio da igualdade, que se estabelece no “reconhecimento do princípio fundamental da diferença”. Reunidas estas duas condições, segundo o autor, será possível pensar na estruturação de uma Ética que seja específica ao desporto.

Mesmo considerando que a “atividade desportiva adquire a dimensão ética não nela própria, mas sim no contexto dos valores éticos cultivados no terreno em que desponta”, ou seja, na sociedade em que a prática desportiva se efetiva, Bento (1989) afirma que a “‘Ética do Desporto’ apenas adquirirá contornos sérios e realmente atuais se refletir o pluralismo de fatores, de princípios e de valores morais e sociais que animam a(s) prática(s) desportiva(s)”²⁷¹. Neste sentido, a Ética do desporto estaria

²⁷¹ Ibid, p. 26.

sujeito aos princípios morais e sociais que são específicos ao desporto, ou seja, considera que é possível constituir-se uma “Ética” que fosse limitada ao desporto. Assim, contradizendo ao pressuposto que o próprio autor anuncia de que a Ética do desporto precisa ser *coexistencial* com as concepções, princípios e teorias da Ética geral; com as posições teleológicas e deontológicas abrangentes e, por fim, em “convergência com a antropologia”, afirma que a “Ética do Desporto” só é possível se for baseada em princípios morais que são circunscritos ao desporto.

A impossibilidade de existir uma “Ética do desporto” fica evidenciada quando se procura justificá-la a partir da negação daquilo que reconhecidamente é a característica do desporto. Ou seja, o desporto não pode ser desvinculado dos determinantes sociais, históricos, econômicos e antropológicos que cercam a própria constituição e inserção da atividade desportiva, inclusive, usa-se tal fundamento para argumentar que os problemas e contradições vivenciados nos desportos não lhe são específicos, refletem as relações da sociedade com um todo, o que comprova a não existência de uma autonomia do desporto em relação à sociedade. No entanto, estranhamente, prega-se a existência ou a constituição de uma Ética que só tem condições de ser estabelecida se houver um autonomia entre desporto e sociedade.

A confusão teórica fica mais evidente quando se recorre a obras como a de Eckhard Meinberg, para quem existe, inclusive, uma “ética tradicional do desporto” e que o seu limite está no fato “de se dedicar exclusivamente ao *desporto de competição*”²⁷². Para sobrepor esta concepção o autor propõe uma Ética do desporto que reflita o “pluralismo moral” do desporto e que considere os “valores que servem de referência orientadora dos praticantes do desporto”. O “pluralismo moral” do desporto a que se refere são as seguintes “formas de moral”: 1) a moral hedonista do desporto; 2) a moral da saúde; 3) a moral da condição física; e a 4) a moral do desporto de alto rendimento. Assim, Meinberg (1989) considera que para cada tipo de prática de

²⁷² Eckhard Meinberg, Para uma nova Ética do Desporto, p. 69, grifo do autor.

atividade desportiva existe uma espécie subjacente de moral, que lhe é peculiar. Este entendimento limita-se a compreensão de que conforme o objetivo que o indivíduo estabelece para a sua prática desportiva, existe uma moral específica, ou dito de outra forma, os fins justificam e especificam uma determinada moral, que deve ser respeitada e resguardada. O que se questiona nestas afirmações é que o pluralismo das práticas desportivas pode explicitar uma diferença de objetivos na prática de determinadas atividades desportivas, mas isto não se configura como um pluralismo moral, pois, independente das finalidades com as quais o sujeito se envolve em uma ação desportiva, os valores que ele acaba desenvolvendo é o da competição e da disputa de rendimento, seja com um adversário, consigo mesmo ou com a natureza, de forma individual ou coletiva. Estes valores não são condicionados pela finalidade que o sujeito estabelece para a sua prática desportiva, pois, pelo que se sabe, não existe nenhuma prática desportiva que seja destituída da competição e da confrontação de desempenho.

O conflito teórico se cristaliza quando Meinberg (1989) aponta os pressupostos que devem nortear a definição de uma nova “Ética do Desporto”. Além de propor uma “ética coexistencial”, a exemplo de Bento, sustenta que ela só será possível se for “uma *ética de máximas*” – entendida como uma série de “princípios de ações relativamente concretos, suscetíveis de aplicação real na prática desportiva – e se o objetivo final for desenvolver uma “macro-ética do desporto”, que se referenciaria a “todos os ‘tipos’ de desportista”. Novamente, depara-se com uma certa contradição argumentativa, pois se anteriormente o autor fazia crítica à perspectiva “tradicional” de Ética do desporto, por se basear em uma meta-ética desportiva – baseada no desporto de competição –, em que há a transferência dos princípios que caracterizam esta prática para as outras ações desportivas, desconsiderando o “pluralismo moral” desportivo, ao final, o mesmo autor propõem uma macro-ética que serviria de referência a todos os “tipos de desportistas”, invocando inclusive, “princípios de ação” e as “máximas”, aplicáveis em situações reais e concretas. Para completar, Meinberg (1989) afirma que “o atual desporto de rendimento alterou-se profundamente; precisa

de uma nova e autônoma moral profissional”²⁷³, fortificando a compreensão de que o desporto de rendimento deve ser visto como uma profissão.

Retornando para a discussão sobre o conceito de “espírito esportivo” e suas variações, Gonçalves (1989) define-o como um “código de atitudes, como o respeito pelas normas perspectivas derivadas de um código de Ética, como um mero comportamento moral assumido no meio desportivo”²⁷⁴, entendendo que o “espírito desportivo deve ser considerado como uma atitude ativa que conduza não só o praticante, mas todos os intervenientes na competição desportiva, a respeitarem-se mutuamente e a procederem por forma a que os direitos dos adversários sejam salvaguardados”. Para completar a caracterização do que, no entendimento do autor, seria “espírito esportivo”, vinculando-o a cinco princípios fundamentais: 1) respeitar os regulamentos; 2) respeitar os oficiais de jogo, aceitando todas as decisões; 3) respeitar os adversários; 4) demonstrar uma preocupação pela igualdade de oportunidade entre os competidores; e, por fim, 5) manter permanentemente a sua própria dignidade. Através da observação destas considerações é possível perceber que o conceito de “espírito esportivo” é bastante semelhante ao que anteriormente foi caracterizado como sendo uma “Ética do Desporto” e todos estas concepções nada mais são do que apenas códigos de atitudes e procedimentos que são esperadas daqueles que, direta ou indiretamente, desenvolvem algum tipo de atividade esportiva, não se estabelecendo, portanto, como uma Ética.

A partir destes argumentos destacados anteriormente, chega-se a algumas conclusões. A primeira delas é que existe uma forte vinculação com as concepções kantianas, principalmente, no que se refere ao princípio do imperativo categórico, visto que propõe a instituição de leis morais desportivas com condições de validade e que se estabeleceria sobre a vontade de qualquer sujeito racional. Estas moralidades desportivas incondicionadas, universais e absolutas, transcenderiam as relações

²⁷³ Ibid, p. 76, grifo do autor.

²⁷⁴ Carlos Gonçalves, Espírito Desportivo: Questão de ética, questão de educação, p. 87.

sociais, culturais, históricas, econômicas e ideológicas, ou seja, seriam códigos e normas que estariam acima de qualquer determinante. Seriam regras ahistóricas e assépticas social e culturalmente. Estas características já demonstram que persistir na utilização destes pressupostos é optar pelo fracasso, pois estas teses universais e descontextualizadas já se mostraram teoricamente ultrapassadas e praticamente inexequível.

Por outro lado, fica a suspeita de que o que se busca realmente com a iniciativa de consolidar estes conceitos é a construção de argumentos que procurem justificar e legitimar o desporto em si, já que este vem sendo sistematicamente criticado tanto no campo científico com pela sociedade em geral, pelas contradições e conflitos que geram. O exemplo disto é a afirmação de Bento (1989) de que “da reflexão ética espera-se um forte impulso para que o *desporto* seja um *sistema moralmente bom*”²⁷⁵. Ou seja, quando se quer estabelecer para a Ética um objetivo que não lhe é próprio e, além disso, já se estabelece *a priori* qual o objetivo que se quer chegar – no caso, a transformação do desporto em um sistema moralmente bom –, tendo fortes indícios de que este objetivo não pode ser alcançado, resta apenas utilizar teses reconhecidamente ideologizadas, míticas e ultrapassadas.

Na contramão dos autores anteriormente discutidos, Caillat (1993) chama a atenção para a existência de uma “mitologia esportiva, que vincula à palavra ‘esporte’ valores como lealdade, pureza, beleza, moralidade e fraternidade, conferindo-lhe caráter ao mesmo tempo estético e ético”²⁷⁶. Afora outros mitos que cercam o esporte,²⁷⁷ o autor afirma que este em especial decorre do “conceito de ética, recém-chegado ao mundo dos negócios”, o que estabelece a necessidade de estabelecer

²⁷⁵ Jorge Olímpio Bento, À procura de referências para uma Ética do Desporto, p. 39, grifo do autor.

²⁷⁶ Michel Caillat, Existe uma moral do esporte?, In: Revista O Correio da Unesco, p. 33.

²⁷⁷ Em relação aos outros mitos do esporte, Caillat cita ainda o “mito da perenidade do esporte ao longo dos tempos (o esporte a-histórico), o mito da origem primitiva do esporte e da natureza humana (o homem, um animal desportista) e o mito do esporte deturpado (o puro esporte, em si mesmo neutro, extraviou-se, corrompeu-se, foi roubado)”.

valores sociais aceitos e desejáveis para que o “produto”, no caso o esporte, seja aceito e consumido. No entanto, o que se constata é a existência de um abismo entre os valores que o esporte apregoa e aqueles que põe em prática.

No entendimento de Caillat (1993), esta mitificação necessária do esporte se baseia na “doutrina filosófico-religiosa de Coubertin”, considerando que o esporte tem uma “suposta capacidade de ‘aperfeiçoar as almas, aperfeiçoando os corpos’”²⁷⁸ e nisto, exatamente, está o maior equívoco desta concepção. A doutrina do olimpismo entende que, assim como a religião, o esporte tem a capacidade de tranquilizar e consolar o indivíduo, livrando a “sociedade de todos os males” e garantindo a “concordia nacional e a união sagrada, acabando definitivamente com a luta de classes”. Na prática, no entanto, o esporte tem se alicerçado em uma moral da competição, ou seja, numa “moral do esforço, do sacrifício, da violência, simbólica ou não”. A doutrinação moral do esporte, segundo Caillat (1993), estabelece-se através de valores como o elitismo, a abstinência, a submissão, a obediência e a renúncia. “Falar de uma ética do esporte de competição supõe crer em sua pureza original, no ideal pervertido pela sociedade e pelo uso que dele se fez”. Dentro desta concepção, a Ética do esporte, o ideal olímpico ou outro mito qualquer que se constituiu em torno das atividades desportivas, é “um mundo de ilusões, que busca o absoluto, e não a verdade”.

Ainda sobre os conceitos de “fair-play” ou “espírito esportivo”, Tavares (2002) considera que estas expressões são bastante limitadas, pois “não estabelecem um campo demarcatório onde se reconheçam que normas e atitudes o caracterizam”. O autor caracteriza dois tipos de “fair-play” ou “espírito esportivo”, um formal outro não-formal. No primeiro, enquadra aquelas regras e regulamentos que o competidor tem que cumprir, ou o que ele chama de “norma-obrigação”. O segundo seria aquele “comportamento esportivo baseado nos valores morais do praticante”, é uma ação

²⁷⁸ Michel Caillat, Existe uma moral do esporte ?, In: Revista O Correio da Unesco, p. 13-14.

subjetiva, um comportamento altruísta e trabalha na perspectiva da recusa de “vantagens injustificáveis”. O “fair-play” ou “espírito esportivo” do tipo não-formal, que normalmente é utilizado para justificar e salientar as nobrezas dos princípios morais do esporte, depende, assim, “muito mais de valores morais subjetivamente significados”²⁷⁹.

Ainda tomando como referência as diferentes mitificações que podem ser feitas com relação ao desporto, deve-se abrir um espaço especial para discutir os argumentos que têm sido usados para justificar os possíveis “desvios” vivenciados no cotidiano do esporte, principalmente, no que se refere o de alto nível, cuja prática vem sendo associada a interesses financeiros e políticos, públicos e privados, a falta de transparência e honestidade, pela violência; e pela utilização do conhecimento científico para obtenção de melhoria no rendimento esportivo, muitas vezes, de forma sub-reptícia e fugindo das “regras” definidas pelo próprio sistema desportivo. Neste sentido, a maior parte dos argumentos vem no sentido de que os processos de regulação econômica, inseridos no sistema desportivo, têm alterado os princípios morais que envolvem o esporte. No entanto, este argumento reflete apenas uma parte da realidade, ou seja, o esporte e os princípios morais e éticos a ele associados não foram corrompidos pelos interesses econômicos vigentes, porque a atividade desportiva é produto do próprio sistema econômico, portanto, ela apenas reflete as relações que são próprias deste sistema. Dito de outra forma, o desporto não foi corrompido, é o resultado e objeto decorrente das próprias relações econômicas capitalistas e, com isso, seus princípios e valores não foram deformados, mas refletiram as próprias contradições do sistema que o concebeu. É impossível, teórica e praticamente, pensar constituir um sistema desportivo baseado na competição e na valorização do desempenho, que seja moral e eticamente bom e justo, pois o modelo de concorrência da sociedade capitalista é, por princípio, injusto e excludente. Como Maturana (1998) já se referiu, não existe boa competição ou competição positiva. A

²⁷⁹ Otavio Tavares, Doping: argumentos em discussão, p. 44-45.

confrontação de desempenho ou de rendimento é sempre excludente e, portanto, injusta. Só existiria uma forma de tentar construir uma prática desportiva próxima de uma atividade moralmente boa, se a competição fosse excluída dos princípios e da constituição do esporte. No entanto, se o esporte for destituído da competição, da disputa, da valorização do desempenho e da concorrência, naturalmente, ele deixa de ser esporte.

Levando-se em consideração estas questões, constata-se que a vinculação entre esporte e moral não busca somente a inserção e a valorização das discussões éticas e bioéticas a respeito das ações daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com o esporte, para promover e valorizar os aspectos humanos e humanizantes do sujeito, mas de manter a atividade desportiva como uma prática aceita e legítima socialmente. Esta legitimidade é defendida não só pelo mercado de consumo quanto nas relações de poder que constitui e mantém as atuais organizações sociais. Portanto, para tornar as atividades esportivas um “sistema bom”, insuspeito, acima de questionamentos e legítimo – pois estes devem ser os objetivos finais daqueles que gravitam em torno do esporte –, um dos caminhos possíveis é a utilização da reflexão ética e de argumentos morais. Nem que para isto, seja necessário adequá-los ou mistificá-los.

6.2. *Doping*: consagração ou profanação

O fenômeno esportivo, em especial, e as atividades da Educação Física, de um modo geral, vêm sendo questionados através de uma série de denúncias que às vinculam com questões como exploração financeira, violência física e simbólica, manipulações políticas e econômicas e pelo *doping*. Nas palavras de Tavares (2002), em função “das qualidades educativas historicamente tributadas ao esporte, de seu crescente valor econômico e da transformação das drogas e psicotrópicos em uma questão social controversa, o doping foi se tornando cada vez mais uma problemática

sensível no campo do esporte”²⁸⁰. Assim, o *doping*, além de ter ganhado grande espaço principalmente nos veículos de comunicação, torna-se emblemático para o campo de conhecimento da Educação Física, pois explicita a relação entre ciência e interesses econômicos e políticos, com objetivos que rompem com os procedimentos morais esperados e desejáveis.

Doping refere-se, originalmente, segundo De Rose (s/d), a um processo de adição e sua utilização estaria vinculada ao idioma dos Boers, população sul-africana, para a qual “dop” era a denominação dada a uma infusão estimulante utilizada em festas religiosas. Na língua inglesa, a palavra surge no final do século XIX, com o objetivo de designar uma mistura de narcóticos ministrada em cavalos. Ainda segundo este mesmo autor, a primeira substância realmente efetiva de melhoria da capacidade de rendimento humano foi a anfetamina, criada por bioquímicos alemães, em 1938. Posteriormente, após a Segunda Guerra, foi criada a nandrolona, primeiro anabólico esteróide sintético, cujo objetivo era “reestruturar o sistema muscular esquelético dos prisioneiros de campos de concentração nazistas”²⁸¹. Atualmente, o doping é definido pela Declaração Final da Conferência Mundial sobre Doping no Esporte, como “o uso de um artifício, substância ou método, potencialmente perigoso para a saúde do atleta e/ou capaz de aumentar sua performance, ou a presença no corpo do atleta de uma substância ou a constatação do uso de um método presente na lista anexa ao Código do Movimento Olímpico Anti-doping”. A partir desta perspectiva, para De Rose (s/d) “é considerado *doping* qualquer substância, agente ou meio capaz de alterar o desempenho de um atleta em uma competição desportiva”. O autor indica, ainda, que existem as seguintes classes farmacológicas que são classificadas como *doping*: estimulantes psicomotores, aminas simpaticomiméticas, estimulantes do Sistema Nervoso Central, narcóticos-analgésicos e esteróides anabólicos.

²⁸⁰ Otavio Tavares, *Doping: argumentos em discussão*, p. 43.

²⁸¹ Eduardo Henrique de Rose, *O uso de anabólicos esteróides e suas repercussões na saúde*, 83-84. De Rose explica que o anabólico nada mais é do que o hormônio sexual masculino, que tem entre as suas propriedades, a fixação “de proteínas, retendo nitrogênio e água mesmo em organismos debilitados. Com isso há um aumento da massa muscular, estruturada basicamente através das proteínas e, logicamente, no aumento da força”.

No entendimento de Tavares (2002), embora o *doping* devesse ser entendido como a negação do pretense “espírito esportivo”, “tem sido crescentemente tratado pelo prisma da legalidade”, ou seja, proibindo a utilização de “métodos e substâncias presentes em um index proibitório, em última análise está se dizendo que é doping o que é ou for considerado doping pelos órgãos legitimamente dispostos a declará-lo”. Isto dá uma conotação de arbitrariedade aos argumentos que sustentam a rejeição do *doping*, pois são consideradas ilegais²⁸² aquilo que determinados organismos entenderem que deve ser proibido. Além disso, o autor chama a atenção para uma questão muito importante, basear-se no argumento da legalidade para criminalizar o *doping* contradiz as regras e a ordem interna do esporte, ou seja, “em termos de tipologia das regras esportivas, o doping não ofende as regras que caracterizam e regulam a realização de uma dada prática esportiva”²⁸³. Para um sistema desportivo que se baseia na performance e na busca incessante pela melhoria do desempenho do atleta, o *doping* pode ser considerado “uma estratégia racional”, pois o aumento do rendimento é “uma condição intrinsecamente ligada à própria natureza da competição esportiva”. Portanto, dentro da lógica interna do processo de competição desportiva, a ilegalidade do *doping* é absolutamente arbitrária e contradiz a sua própria lógica.

No entanto, o argumento mais utilizado para criminalizar o *doping* são os males à saúde causados exatamente pela sua utilização. Neste sentido, o argumento teria validade, pois, segundo De Rose (s/d), “o uso continuado, em ciclos extensos e com pequeno intervalo, de doses altas de anabólicos, produz graves danos à saúde”²⁸⁴.

²⁸² A evolução científica na produção de elementos dopantes foi tão grande nos últimos anos que, segundo Hein Verbruggen, “calcula-se que as drogas não detectadas constituam 90% dos casos de doping”, ou seja, a enorme maioria de substâncias dopantes não são detectadas por exames anti-doping. Sem considerar ainda que os mesmos grupos farmacêuticos internacionais que dominam as tecnologias de elaboração dos testes anti-doping, são as que produzem as substâncias dopantes. Como afirma um treinador americano, “o que é preciso é fazer um esteróide que não conste na lista”. (Revista Expresso, 22/02/1999, p. 6)

²⁸³ Otavio Tavares, *Doping: argumentos em discussão*, p. 45-46.

²⁸⁴ Eduardo Henrique de Rose, *O uso de anabólicos esteróides e suas repercussões na saúde*, 85. Segundo o autor as conseqüências da utilização de anabólicos esteróides são as seguintes: **Em adultos do sexo masculino:** 1) *Na esfera sexual:* aumento do libido, atrofia testicular, dificuldades de ereção,

Contudo, no entendimento de Tavares (2002), justificar a proibição do *doping* pelos males que ele causa à saúde, também, é um argumento teoricamente frágil, o que o torna praticamente inócuo, principalmente se considerarmos, novamente, a própria lógica da competição desportiva. Dentro da compreensão do autor, “não parece ser mais um fato controverso a constatação de que, quanto maior o nível de exigência do esporte de alta competição maiores são os riscos potenciais à saúde dos próprios praticantes”²⁸⁵. Por isso, proibir o uso de *doping* pelos danos que ele traz à saúde e não considerar as avarias causadas pelo desenvolvimento do treinamento desportivo e pelas exigências das competições é uma grande contradição, para não dizer que é uma hipocrisia. Isto faz com que criminalizar apenas o uso do *doping*, seja considerado uma grande injustiça.

Mas falando em hipocrisia, muitos já anunciam que, considerando os aspectos econômicos que envolvem o *doping*, constata-se que esta proibição, na verdade, é desejável, não por uma questão de manutenção de uma possível “moralidade do

aumento da mama, acne, modificação do tom da voz; 2) *No fígado*: disfunção hepática, tumores benignos de fígado, tumores malignos do fígado; 3) *No sistema cárdio-vascular*: aumento da pressão arterial, aumento do colesterol de baixa densidade, diminuição do colesterol de alta densidade; 4) *No aparelho locomotor*: aumento de rupturas de tendão e aumento de fraturas ósseas; 5) *Na área psicológica*: aumento da agressividade, comportamento anti-social, tendência ao suicídio. **Em adultos do sexo feminino**: 1) *Alterações na esfera sexual*: masculinização, aumento e redistribuição de pêlos, aumento do clitóris, modificação do tom de voz, aumento do libido e alteração do fluxo menstrual. **Em adolescentes**: é a consolidação precoce das cartilagens de crescimento, o que ocasiona a interrupção do processo de crescimento. Além destes problemas causados pelo uso de anabolizantes, no últimos anos, o fisiologista Renato Lotufo identificou o surgimento de uma doença comumente associada às mulheres e que pode tornar-se cada vez mais comum entre os homens que utilizam de esteróides anabolizante, que é o câncer de mama. Segundo Lotufo (1999), “os esteróides sintéticos baixam a produção do hormônio natural. A queda na taxa de testosterona endógena provoca maior crescimento nas glândulas mamárias, aumentando as chances de tumores malignos”. (Revista Veja, 09/06/99, ed. 1601, p. 84-85).

²⁸⁵ Otavio Tavares, Doping: argumentos em discussão, p. 46. O autor afirma: “penso ser pouco provável que a grande maioria das substâncias dopantes somadas tenha causado tanto males à saúde de seus usuários quanto o boxe”. Mas Tavares alerta, ainda, “o que é evidente no boxe, também é bastante verdadeiro para um sem-número de outros esportes” (O Esporte e as Drogas: notas para um exame dos argumentos anti-doping, p.5) Segundo Cohen, a causa de contusões que mais cresce é o próprio treinamento, ou seja, “a cartilagem de um joelho de um jogador de futebol em fim de carreira lembra a de um homem de 60 anos”. Ainda segundo o médico, “são cada vez mais comuns os atletas cujos ossos quebram sem levar pancadas, apenas porque são exigidos demais”. No atletismo, “75,7% dos praticantes sentiam dor durante o treinamento e que 73,3% das lesões aparecem nos treinos, não nas provas. (Universo online, acessado em 15/03/99)

esporte”, mas porque os lucros auferidos com a sua criminalização são mais substanciosos do que a sua liberalização, ou seja, os lucros obtidos pela indústria farmacológica, pelos laboratórios de aplicação de testes anti-doping, pelos médicos e “fiscais” do comitê anti-doping das organizações são infinitamente maiores se o doping permanecer na ilegalidade. Neste caso, a liberação do uso do doping representa uma perda econômica e de poder, considerável.

Por outro lado, a consequência imediata e, com certeza, mais profunda da utilização do *doping*, não se refere à destruição ou ao comprometimento permanente dos corpos dos atletas, mas a quebra do próprio mito do esporte como uma atividade moralmente boa e modelo de organização e ação social desejável, ou seja, o que foi severamente abalado é a idéia de que o desporto é uma atividade positiva, moral e socialmente respeitável e valorizada. No entendimento de Escobar (1993), os “princípios românticos que animavam o esporte há algumas décadas foram substituídos por outros menos altruístas e de maior afinidade com nossa sociedade de consumo”. O mito se desfez e o *doping* explicitou as vinculações sempre estreitas, mas não necessariamente explícitas, entre esporte e interesses econômicos.

6.3. A Ética e a Bioética no esporte: o desafio atual

Com certeza, a introdução do debate ético e bioético na área da Educação Física é um grande empreendimento a ser enfrentado e, no caso do esporte, esta tarefa parece ser mais difícil de ser resolvida, principalmente pelos equívocos e “mitos” criados em torno desta atividade cultural humana, denominada ação desportiva.

Se a tarefa parece difícil de ser empreendida, por outro lado, três aspectos se delineiam como pontos que devem ser considerados quando o objetivo for discutir a atividade desportiva a partir de princípios éticos ou bioéticos. O primeiro ponto a ser

considerado é que o debate ético ou bioético, quando acontece, tem sido usado com o objetivo tentar legitimar a atividade esportiva, desgastada pelas inúmeras críticas que tem sido alvo, nos últimos anos. Neste sentido, buscar-se-á verificar se estas práticas desportivas atuais podem ser legítimas e se a discussão ética e bioética podem assumir tal tarefa. O segundo aspecto é debater sobre as mistificações que sustentam a existência de conceitos como “espírito esportivo” e a “transcendência”, procurando entender como estes argumentos têm sido utilizados para fundamentar o debate ético e bioético no esporte. E, por fim, considerar que qualquer fundamentação que sustente o debate ético e bioético no esporte deve partir da questão da vida humana e mais diretamente da condição corporal específica, e não da existência ou da construção de uma moralidade específica para o esporte. Para explicitar estas questões, a próxima tarefa deste trabalho, será aprofundar o debate de cada um destes aspectos aqui apontados.

A Ética e a Bioética são áreas do conhecimento que têm por objetivo discutir e analisar as diferentes intervenções e ações humanas, e, modernamente, debater os poderes tecnocientíficos, definindo os deveres daqueles que manipulam e produzem tais tecnologias, em especial, as biotecnologias. Esta é a primeira premissa que deve pautar o debate ético ou bioético no esporte. Neste sentido, a Ética e a Bioética não podem ser usadas para legitimar a atividade esportiva ou para afastá-la das inúmeras críticas que vem recebendo. Assim, estes estudos não podem ter como objetivo explícito ou sub-reptício, a construção de uma Ética ou Bioética esportiva com a finalidade de transformar o esporte em uma atividade moralmente aceitável, ou nas palavras de Bento (1989), que “da reflexão ética espera-se um forte impulso para que o desporto seja um *sistema moralmente bom*”²⁸⁶. Reduzir a Ética e a Bioética a um instrumento de legitimação de uma atividade humana além de ser um equívoco teórico e científico é um desrespeito a esta área do conhecimento que já se consolidou com um

²⁸⁶ Jorge Olímpio Bento. À procura de referências para uma Ética do Desporto, p. 23-25.

campo fundamental do desenvolvimento do conhecimento e da recomposição da humanidade do humano.

Tem-se que considerar também que o esporte é um fenômeno cultural e social, que embora tenha assumido diferentes conotações e busque atender diversos objetivos é um produto humano, permeado de contradições e que reflete a organização e composição da sociedade de seu tempo. Assim, a centralidade do debate ético e bioético no desporto não deve ser o de “recuperar os valores do esporte”, destruído pelos interesses econômicos e políticos, que tem “desvirtuado” a moralidade esportiva, ou como diz Sergio (1990), o “apelo a uma ética prospectiva e criadora, que possa dar sentido ao Desporto”, mas garantir os direitos daqueles que direta ou indiretamente sofrem as conseqüências das ações desportivas e, além disso, buscar os fundamentos que nortearão a ação daqueles que, em nome do esporte, interferem na corporeidade humana e no desenvolvimento do ser vivo.

A Ética não deve ser usada como instrumento para legitimar o esporte, no entanto, o esporte se quiser se aproximar de uma atividade eticamente aceitável precisará, antes de mais nada, deixar de escamotear os seus conflitos e contradições internos. Para isto, é preciso considerar que o esporte por ser produto de um modelo social excludente e segregacionista, tem poucas possibilidades de ser justo, democrático e, portanto, moralmente bom. Mas se mesmo considerando este limite objetivo, a tentativa for aproximar o máximo possível a atividade esportiva dos critérios de uma ação moral e socialmente aceitável, o primeiro aspecto que precisa ser considerado é que o lucro tem sido o fator que tem definido os rumos das práticas esportivas. Portanto, tentar “salvar” o esporte significa ter de excluir todas as interferências e determinantes econômicos que o permeiam.

Sem ter condições de exemplificar todos os determinantes econômicos que estão envolvidos no esporte e concentrando especificamente na questão do *doping*, para a partir deste fato, ter-se a dimensão da interferência que estes interesses alcançaram no

esporte, pode-se dizer que o não controle do *doping* nas competições esportivas é mais lucrativo que o seu domínio, ou seja, não é interessante economicamente empreender uma política de moralização dos jogos desportivos de alto nível no que se refere ao doping. Como afirma a Revista Expresso, “um simples milésimo de segundo entre a conquista de uma medalha de ouro e uma de prata pode significar para um atleta de alta competição o recebimento de milhões de dólares em prêmios e avultadíssimas quantias de dinheiro para os respectivos patrocinadores. E é por esta razão, absurda e desumana, que milhares de campeões usam o doping para atingir níveis de competitividade acima das suas próprias capacidades naturais”.

No entanto, o interesse financeiro definindo que o enfrentamento à questão do *doping* deve ser relativizada, não decorre apenas dos interesses de atletas e seus patrocinadores, permeia também e, principalmente, os dirigentes e instituições esportivas²⁸⁷, ou seja, organismos e instituições desportivas possuem enormes interesses que a questão do *doping* não seja explicitada e enfrentada, isto leva a que muitas sejam “brandas com as drogas”, ou como diz a Revista Expresso, “vários críticos denunciam que o COI, por exemplo, ignorou, por vezes, resultados positivos, receando que manchassem a imagem dos Jogos Olímpicos”²⁸⁸. O doping é tolerado para “não perturbar o bom andamento do espetáculo, que se transformou num dos mais lucrativos negócios do mundo, os dirigentes capitularam”. Segundo Jeff Rouse, “a estrutura está se rompendo, e o doping não é apenas tolerado, mas muitas vezes incentivado”²⁸⁹. Além disso, o *doping* também pode ser visto como uma grande fonte de lucro para os laboratórios e indústrias farmacêuticas, pois são eles que produzem

²⁸⁷ Segundo Otávio Tavares (2001), muitas instituições têm sido criadas para “controlar” e combater o uso de determinadas substâncias e procedimentos definidos como auxílios ilegais ao desempenho humano. “A mais recente destas organizações (1999) e, provavelmente, a mais poderosa delas todas é a WADA (World Anti Doping Association). Organizada como uma ONG, a WADA é uma instituição multi-lateral que congrega organizações esportivas, organizações governamentais e não-governamentais e órgãos internacionais. Tem estreita ligação com o Comitê Olímpico Internacional (COI), embora formalmente independente, tendo tido suas ações iniciais financiadas por uma dotação de verba do COI da ordem de **25 milhões de dólares**”. (grifo nosso)

²⁸⁸ Revista Expresso. Doping, o escândalo encoberto, 22/02/99, p. 1-2.

²⁸⁹ Revista Abril On-line. Liberou geral, 19/02/1999, p. 1.

não só as substâncias ilícitas – que se tornam mais lucrativas ainda porque são ilegais – mas porque produzem, ao mesmo tempo, os instrumentos e reagentes que compõem os testes anti-doping²⁹⁰. Para Tavares (2001), “há, é claro, imensos interesses comerciais em jogo nesta questão, mas pode-se pensar que os grupos farmacêuticos também são suficientemente fortes e estão potencialmente interessados em auferir grandes lucros com a venda indiscriminada do que hoje é restrito”²⁹¹. A criminalização do doping é geradora de lucro destas indústrias, pois a ilegalidade libera e inflaciona os preços dos produtos, além de não existir nenhuma tributação para produção e comercialização dos medicamentos. Portanto, a constatação é óbvia: a transformação ou não da atividade desportiva em um “sistema moralmente bom”, não está nas mãos dos professores/profissionais de Educação Física, mas será definida pelos interesses financeiros e econômicos de técnicos, atletas, dirigentes, patrocinadores e indústria.

Esta situação decorre, fundamentalmente, da “transformação do esporte em um negócio e dos atletas em profissionais”, ou como diz o técnico John Leonard, “patrocinadores não gostam de ver suas marcas associadas a escândalos. Por isso, sempre que pode o Comitê Olímpico evita o escândalo”²⁹². A transformação do esporte em um grande negócio faz com que instituições como o COI tenha como uma das preocupações mais importante, a preservação dos interesses dos patrocinadores em detrimento dos atletas, ou seja, “o COI não quer que os patrocinadores fiquem insatisfeitos de cada vez que o nome de sua marca for manchada. É por isso que o COI não quer que seja revelada a questão do doping em toda a sua amplitude”. São os interesses financeiros que definem os princípios e valores que podem ou não ser considerados, as infrações que serão ou não punidas, nem que para isto continue a evocar certos valores, sem, contudo, demonstrar nenhuma intenção de fazer com eles

²⁹⁰ Para se ter a dimensão do montante de dinheiro envolvido com estes testes, um espectômetro custava, na Olimpíada de Atlanta, um milhão de dólares. (Revista Expresso. Doping, o escândalo encoberto, 22/02/99, p. 8)

²⁹¹ Otavio Tavares. Doping: argumentos em discussão, p. 46.

²⁹² Revista Abril On-line. Liberou geral, 19/02/1999, p. 2. Nas Olimpíadas de Atlanta, foram anunciados apenas dois casos comprovados de uso de esteróides anabólicos. Para o médico Donald Catlin, que supervisionou os testes, outros casos foram engavetados, segundo ele, “houve vários resultados positivos de esteróide e não posso entender por que não foram divulgados”.

sejam respeitados. A preservação de determinados princípios e valores tem limites bem claros e definidos: o interesse econômico e comercial de instituições, atletas, treinadores, dirigentes, laboratórios, médicos ...

Mas este envolvimento entre esporte, negócios, profissionalização e utilização de meios considerados ilícitos e moralmente condenáveis, não envolve apenas o desporto de alto nível. O comércio de anabolizantes é uma prática recorrente em outros ambientes em que está presente em outras atividades físicas que não seja apenas a desportiva e atinge uma parcela significativa da população não atleta. O desejo de “construir um corpo escultural”, baseado em um modelo hegemônico, tem feito com que o uso de anabolizantes seja uma prática bastante regular, hoje em dia²⁹³, inclusive, entre estudantes²⁹⁴. Portanto, aqueles que se ofendem com o doping terão que rever seus princípios morais, pois a eliminação desta prática tanto nos desportos como nas atividades da Educação Física que envolvem “modelação corporal”, dependeria de uma “desoneração financeira e comercial” destas atividades, o que considerando as possibilidades concretas, têm poucas chances de ser revertidas.

Por tudo isso e pelas outras críticas e debates que envolvem o desporto, não existe possibilidade prática e teórica da Ética e da Bioética transformar e legitimar a prática desportiva. Primeiramente, porque não é este o papel da Ética e da Bioética, ou seja, elas não podem ser vistas como instrumentos de legitimação social de qualquer atividade humana, inclusive, o desporto. Em segundo lugar porque o problema da falta

²⁹³ Como os dados a respeito do tema são grandes, serão citados alguns, apenas para se ter a dimensão do montante financeiro envolvido na utilização do doping: segundo De Rose (s/d, p. 88), em “nas academias americanas, 80% dos frequentadores do sexo masculino utilizam-se de anabólicos esteróides, com o único propósito de ter ‘um corpo bonito’, e este tipo de pensamento está se alastrando para as escolas secundárias”; em matéria publicada no Jornal On-Line, do site da terra.com.br, acessado em 09/02/2003, “de acordo com informações levantadas pelo Ministério Público, o comércio desse tipo de produto [anabolizantes] constitui mercado crescente no Brasil, tendo movimentado somas que alcançaram US\$ **500 milhões em 2000** (...) Nos Estados Unidos, em 2002, este tipo de comércio movimentou US\$ **1,7 bilhão**, conforme estimativa.”

²⁹⁴ Segundo Barry McCaffrey, o uso de doping por crianças cresceu muito nos Estados Unidos, um estudo realizado pela revista “Pediatrics” revelou que 2,7 % dos alunos do ensino secundário de Massachussets, utilizavam esteróides. (Revista Expresso, 22/02/99, p.11)

de legitimidade e aceitação dos conflitos morais que envolvem o esporte e outras atividades desenvolvidas pela Educação Física decorre exatamente da concepção fundante e estruturante destas práticas. Se por acaso a Ética ou a Bioética viesse a assumir a tarefa de serem legitimadoras de ações humanas, no caso do desporto, teria enorme dificuldade de cumprir tal empreitada, pois o problema está na atividade em si e não naquela que tivesse a responsabilidade de legitimá-la. O que precisa ser reconsiderado é o próprio desporto e não esperar que a Ética ou a Bioética construa os elementos que a atividade, por princípio, não possui.

Mas além de constatar que a Ética e Bioética não devem ter como objetivo legitimar a prática desportiva, o segundo aspecto que precisa ser destacado quando o objetivo é discutir a atividade desportiva, a partir de princípios éticos e bioéticos, refere-se a negação de qualquer mistificação que sustente a existência de conceitos como “espírito esportivo” ou “capacidade transcendental” do esporte. No que se refere aos conceitos de espírito esportivo e suas derivações não há mais necessidade de se retomar a discussão, pois ficou evidente que estes conceitos nada mais são do que idealizações construídas para dar um caráter moral ao esporte, mas que tanto teórica como praticamente são ineficazes e não conseguem justificar a prática desportiva.

Já o conceito de transcendência é um aspecto que merece ênfase neste debate, principalmente, porque é utilizado para explicar e induzir a determinadas práticas humanas, em especial, a desportiva. Primeiramente é preciso considerar que o esporte nasceu como uma atividade que tinha o objetivo de desenvolver o aperfeiçoamento da vida humana. No entanto, com o processo de “evolução” ou involução do esporte, aproximando-o de uma atividade econômica e política, hoje, ele representa uma atividade que se pauta pelo esgotamento do corpo, levando-o a exaustão de suas forças. Tendo como referência o esgotamento, a transposições dos limites do corpo humano e não o seu aperfeiçoamento é que surge a idéia do esporte como atividade que permite a transcendência humana.

O pressuposto da transcendência decorre da filosofia crítica de Kant e de seus seguidores na Alemanha, além da escola filosófica norte-americana, representada por Emerson e caracterizada por certo misticismo panteísta. Refere-se, principalmente, a concepção de que a ação humana deve transpor os limites da experiência possível ou ultrapassar para algo que está fora do próprio sujeito. É uma visão muito vinculada à valorização do sublime e do metafísico. Com relação ao esporte, esta concepção se manifesta através de teses como a de Bento (1995), para quem o rendimento esportivo “corporiza o sentido de *autotranscendência*, da *excentricidade*, da superação, da transgressão, do exagero e do excesso, da afirmação e do reconhecimento”²⁹⁵. Neste sentido, a busca do rendimento esportivo seria “uma ruptura com a dependência da natureza” e um “compromisso moral do aperfeiçoamento permanente, do aprimoramento constante, da ruptura com o conformismo e a mediocridade; significa querer ir mais longe, ser mais rápido, mais veloz e resistente, ser hoje melhor que ontem; significa desafiar os limites, assumir o risco”. Por tudo isso, “é constituinte da essência do homem”. O autor coloca que somente a eterna busca da superação de seus limites faz com que o homem exercite esta capacidade de transcendência, de auto-superação e que o “esforço na realização de um objetivo é que é a fonte de moral”. Para completar, o autor afirma que “*o rendimento desportivo é um ideal; a sua procura não é uma opção, é uma obrigação ética*”.

Este argumento da transcendência também é invocado por Sergio (1989), para quem “o imanentismo prometaico erradicou a transcendência do horizonte humano”. Sendo que o desporto é visto, pelo autor, como “uma atividade corporal, simultaneamente lúdico-agonística, onde se verifica uma incessante procura de superação sobre os outros e sobre nós próprios”. Para completar, o autor afirma que “depois das modestas investigações filosóficas que tenho realizado, tenho para mim que o sentido do Desporto é a transcendência, é a liberdade que procura o absoluto”²⁹⁶. A busca pelo absoluto é novamente referida quando o autor afirma “perseguir a

²⁹⁵ Jorge Bento. *O Outro lado do Esporte*, p. 193-197, grifo do autor.

²⁹⁶ Manuel Sergio. *O Espírito Esportivo: uma questão de ética*, p. 202-204.

transcendência (evidente na prática desportiva) é uma atitude profundamente ética. (...) Pressupõe, por fim, desafios vários”, entre eles, o “desafio à profundidade de vida, para que o Desporto signifique a capacidade corajosa de ultrapassar a superficialidade e o caprichismo, o episódio e o banal, de acordo com a maravilhosa experiência de um ser que busca o absoluto”. Assim, como na discussão sobre os conceitos de “espírito esportivo”, percebe-se aqui um discurso carregado de argumentos doutrinários e religiosos, buscando incessantemente a divinização da atividade esportiva, procedimento este que não coaduna com as exigências de respeito às métodos e princípios científicos modernos, que estes mesmos autores postulam e requerem.

A respeito destas teses, Santin (2003) afirma que isto representa uma “compreensão apologética do rendimento”²⁹⁷, cuja negação deste princípio seria a rejeição da credibilidade humana, cultural e moral do desporto e que a “máxima do olimpismo, *citius, altius, fortius*” se transformariam “critérios de eticidade”, estabelecendo um processo de divinização não só esporte como também dos atletas. A transcendência limita-se, aqui, a ultrapassagem dos “limites físicos, fisiológicos e mecânicos do rendimento” e restringir a dimensão humana e sua transcendência a estes aspectos, significa inviabilizar a observação de “outros fatores, que, aparentemente, não dizem respeito ao dinamismo interno do rendimento, mas atuam de maneira decisiva em outras esferas da vida humana, tanto individual, quanto coletiva”. Nesta perspectiva, a “transcendência é a quebra de recordes e não a melhoria ou dilatação dos horizontes da vida”²⁹⁸. Além disso, nesta concepção de transcendência a vinculação com a esfera do sagrado fica muito evidente. No entanto, o sagrado, neste caso, não representa uma homenagem ou um culto à tradição, mas a consagração dos sujeitos que ultrapassam estes limites e passam a ser considerados como “como entidades míticas, seres superiores”.

²⁹⁷ Silvano Santin. Filosofia na Educação Física e no Esporte: problemáticas antropológicas, éticas e epistemológicas, p.23.

²⁹⁸ Silvano Santin. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento, p.41-42.

Pelo que se pode perceber, o rendimento passa a ser o elemento e o princípio norteador e justificador da prática desportiva, ou como diz Bento (1995), “é o traço mais marcante da ação humana”, pois ele “tende para a sua melhoria e aprimoramento”. Todas as falas e manifestações que se referem à transcendência mecânica dos limites do humano associa-o a perspectiva do rendimento esportivo, em que, este princípio e especialmente o auto-rendimento, no entender de Bento (1995), é um dos “critérios de avaliação do desenvolvimento pessoal” e faz com que o homem ultrapasse “as barreiras da necessidade biológica” e ascenda “a possibilidade superiores de existência”²⁹⁹. Portanto, dentro desta concepção, a busca do rendimento é o elemento fundamental de desenvolvimento pessoal, da personalidade e da liberdade humana.

O conceito de rendimento teve sua origem, segundo Santin (1994), da “etimologia latina *reddere*, que significa volver, dar (...) O primeiro registro, na língua portuguesa, datado do século XII, render tem o sentido de render-se (...) Posteriormente é empregado com o sentido de ação eficiente, produtiva e de resultados. É neste último sentido que rendimento passa a ser utilizado em diferentes situações das atividades humanas, inclusive a atividade desportiva.”³⁰⁰. Assim, o rendimento, neste sentido, está vinculado aos princípios da utilidade, da eficácia, da produtividade, princípios estes que movimentam e dão vida a sociedade de consumo. Para o autor, “o rendimento que inspira o esporte é o mesmo que sustenta o sistema econômico e produtivo da sociedade industrial. A mesma denúncia, feita por Marcuse, da unidimensionalidade do homem da sociedade industrial”. Para romper com esta concepção, o autor assegura que “tudo isso, certamente nos dá o direito de pensar em outro tipo de rendimento.”³⁰¹ Neste sentido, Santin (1994) propõem que em substituição ao rendimento mecânico e quantitativo se busque o *rendimento vital e qualitativo*, que se basearia em “um reforço de aperfeiçoamento das funções

²⁹⁹ Jorge Bento. O Outro lado do Esporte, p. 193.

³⁰⁰ Ibid, p. 38-39.

³⁰¹ Ibid, p. 51.

orgânicas”, ou seja, um rendimento que esteja “fundamentado no próprio dinamismo do organismo vivo”, em que a busca deve ser o de “preservar o equilíbrio e a harmonia do dinamismo vital. O desenvolvimento vital nada mais é do que o cultivo e o culto da vida” isto é, o rendimento deve ter como objetivo o respeito aos limites e à vida do homem, cuja a referência seria o próprio homem e sua capacidade de viver a vida.

Mas no que se refere especificamente à relação entre o rendimento e o processo de humanização, Bento (1995), primeiramente, afirma que o rendimento “é um valor fundamental de toda a vida humana”. No entanto, mais adiante, argumenta que “*humanizar o princípio do rendimento* é entender e organizar o auto-rendimento como um dos traços essenciais do homem, é desenvolver a consciência da necessidade do auto-rendimento (...) Eis uma importante tarefa educativa para o futuro e para o presente!”.³⁰² Nestas afirmações percebe-se uma certa contradição argumentativa, pois se o rendimento é uma característica do homem, porque a necessidade de humanizá-la. Quando se estabelece uma tarefa de qualificar um determinado valor é porque este qualificativo não pertence intrinsecamente ao valor, ou seja, embora seja defendido que o rendimento possui “um significado humano”, quando se propõe que se deve buscar uma humanização do rendimento, inclusive, estabelecendo isto como uma das tarefas da ação educativa, estabelece-se uma contradição com a enunciação do que se entende por rendimento e o papel que este tem na própria constituição humana. Por esta afirmativa, o rendimento não é uma característica humana, mas construída culturalmente, inclusive, utilizando a estratégia da educação da consciência a respeito de sua necessidade. Portanto, dentro desta última perspectiva, o rendimento é uma característica a ser apropriada.

Trazendo esta discussão das diferentes perspectivas que são assumidas e definidas para a questão do rendimento para o debate ético, pode-se afirmar que nenhum princípio ético ou moral pode sustentar a defesa de uma perspectiva de

³⁰² Jorge Bento. O Outro lado do Esporte, p. 193, grifo do autor.

rendimento mecânico e quantitativo, principalmente, quando isto tem por conseqüência o esgotamento e deturpação da corporeidade humana. Nas palavras de Santin (1994), o rendimento só será eticamente aceitável quando “esteja a serviço do organismo vivo” e quando assumir “um compromisso com a maneira de viver a vida”. Neste sentido, o homem deveria ser incentivado a “continuar vivendo dentro do equilíbrio e da normalidade de suas funções vitais e existenciais” e a usar livremente a sua capacidade de “rendimento inventivo e criador”³⁰³. Remetendo esta análise para a contradição explicitada anteriormente, o rendimento humanizante e humanizador, seria aquele que Santin (1994) denomina de rendimento qualitativo e vital e não o que busca a superação dos limites orgânicos e performáticos do homem. Portanto, o rendimento pode ser humano desde que respeite o próprio homem e não busque “superá-lo” ou “transcendê-lo”.

Por tudo isso, chega-se a conclusão que estas pretensas mistificações, expressas através de conceitos e pressupostos com fortes contornos metafísicos, nada mais são do que argumentos que escamoteiam uma concepção de sociedade bem definida, ou seja, quando se usa conceitos, tais como, espírito esportivo ou transcendência, não se está apenas fazendo uma opção filosófica, mas ideológica. Pois estas concepções são as que sustentam e organizam um modelo societário e político, que segundo Bento (1995), está baseado numa “filosofia de vida da sociedade democrática ocidental” e como foi dito anteriormente, baseia-se na produtividade, na “livre competição”, no mercado, na utilidade e na eficácia.

Dando prosseguimento a discussão sobre os aspectos que deveriam ser considerados quando o objetivo é discutir a atividade desportiva a partir de princípios éticos e bioético, chega-se a questão das propostas de construção de uma moralidade específica para a atividade esportiva. A inviabilidade teórica e prática de se constituir uma “Ética do desporto” é evidenciada quando se considera que o desporto não pode

³⁰³ Ibid, p. 53.

ser desvinculado dos determinantes sociais, históricos, econômicos e antropológicos que cercam a própria constituição e inserção desta atividade humana. Afora isso, este empreendimento, como se viu anteriormente, só seria viável se houvesse o estabelecimento de uma espécie de autonomia entre desporto e sociedade. Além de ser uma tarefa impossível de ser realizada, ela é equivocada em termos de concepção filosófica, pois a centralidade do debate ético não é o desporto em si, mas a humanidade do homem, que se expressa através da corporeidade e que, dentre as atividades que desenvolve, está a desportiva.

Neste sentido, se o objetivo é discutir ética e bioeticamente a atividade desportiva, limitar o foco da análise apenas na questão do desporto é restringir e confinar o debate, tornando-o inócuo. A vida humana deve ser enfocada como o referencial central de qualquer atividade humana, inclusive do esporte. Como afirma Tavares (2002), a “discussão de fundo nestas áreas [moral e da ética] é sobre os limites do que entendemos o humano”³⁰⁴, ou seja, é necessário que se aprofunde o debate sobre a dimensão ontológica do homem, fundamentando esta discussão, no caso da Educação Física, pela questão da mudança na perspectiva de corporeidade que esta área do conhecimento vêm hegemonicamente, adotando. A partir do momento que se adota a concepção de que o homem *é* corpo e não apenas *tem* um corpo, muda-se completamente o foco de intervenção e discussão sobre as questões que envolvem o desporto e seus conflitos morais. A partir do momento que o debate ético e bioético das atividades desportivas tomarem como referência uma concepção de corporeidade que não se baseie na visão utilitarista e produtiva do corpo, será possível definir que o limite do ser humano, enquanto sujeito e pessoa, é a própria integridade do homem e o respeito à sua dignidade. Portanto, a referência do debate ético e bioético nas questões que envolvem o desporto deve ser até que ponto estas atividades não ferem a integridade humana e a sua dignidade, integridade esta que não se limita apenas a esfera biológica, mas as demais dimensões humanas. Neste sentido, é fundamental

³⁰⁴ Otavio Tavares. Doping: argumentos em discussão, p. 51.

introduzir o debate sobre o conceito de pessoa, pois ele expressa a vida que se manifesta através da corporeidade. O respeito à pessoa e sua dignidade é o elemento fundamental do debate ético e bioético no desporto, principalmente, considerando seus limites e que este respeito deve começar sempre pelo auto-respeito do sujeito.

Além de focalizar no tema da corporeidade humana, outra questão que precisa ser considerada quando o objetivo é discutir as atividades desportivas é o papel das lógicas econômicas e financeiras no desporto e o reflexo deste aspecto no debate ético e bioético a ser empreendido pela Educação Física. No entendimento de Sève (1994), assim como nas atividades médicas, as atividades desportivas quando se deixaram dominar pelos interesses econômicos e financeiros, viram a Ética ser considerada um “custo que deve ser diminuído ou mesmo evacuado – e vemos multiplicarem-se as faltas graves a mais elementar honestidade e mesmo os dramas de segurança negligenciada”. Neste sentido, o autor afirma que “a pilotagem da função do lucro abre assim o mesmo leque de efeitos perversos na biomedicina e no desporto. Ora, no segundo caso, não há qualquer mística cienticista a por em causa”, ou seja, mesmo sob o argumento das “poderosas paixões nacionais”, estas não se constituem em “fonte de ineticidade” e são “claramente incapazes de explicar as síndromes totalmente novas que correspondem ao preço do tempo, como a escolha do mais rentável”³⁰⁵. Sève (1994) finaliza, dizendo:

extraordinária mutação histórica, onde todas as esferas do agir humano, até agora ligadas à sua autonomia – atividades de saúde, de formação ou de lazer, invenção científica ou vida artística – estão a ponto de cair, por sua vez, nas malhas da lei do mais rentável. A inversão que ela aí desencadeia, como de resto por toda a parte, entre os fins e os meios, as pessoas e as coisas, fomenta assim uma crise geral de sentido: produções simbólicas e finalidades éticas tornam-se, aí, objeto de uma instrumentalização sem limites, meio de uma acumulação financeira sem fim. (Sève, 1994, p. 384)

Portanto, quando a tarefa estabelecida para os professores/profissionais da Educação Física for a discussão ética e bioética do esporte, os pressupostos e os interesses econômicos e financeiros não poderão ser negligenciados e, neste caso, a

³⁰⁵ Lucien Sève. Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 384.

Ética e a Bioética devem também assumir o compromisso de ir contra ao que Sève (1994) chama de “desintegração antropológica pelo totalismo da rentabilidade” e a “asfixia moral do gênero humano”. Para isto, o fundamental é, nas palavras do autor, “inventar em conjunto novas relações entre eficácia social e responsabilidade ética”³⁰⁶.

³⁰⁶ Ibid, p. 386.

VII) EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIREÇÃO À ÉTICA E À BIOÉTICA

*Se não esperas o inesperado
Não o encontrarás
(Heráclito)*

7.1. Ética e Bioética os desafios atuais da Educação Física

Para que a Educação Física seja pensada eticamente e, ao mesmo tempo, tenha condições de atender as suas demandas não só sociais como de fundamentação teórica e prática, será preciso, em primeiro lugar, que os professores/profissionais compreendam a necessidade e a urgência de se debruçarem sobre a questão da Ética e da Bioética.

Mas para que isto ocorra, a Educação Física deve assumir, emergencialmente, dois compromissos: o primeiro é com a própria sociedade, que se poderia chamar de uma Revisão Histórica e Social da Educação Física, no sentido de se comprometer de forma mais responsável e conseqüente com as suas produções e ações, deixando de assumir uma atitude meramente instrumental, percebendo-se como uma área privilegiada de produção de conhecimento e que tem como pressuposto o respeito à vida. O segundo compromisso é mais interno à área, que poderia ser considerada como uma Revisão Geral de suas produções, remetendo a tarefas que passam por dentro do campo de conhecimento da Educação Física e visam atender as suas necessidades mais imediatas de reconfiguração teórica.

O primeiro compromisso nasce de um olhar histórico sobre a Educação Física, através do qual se pode constatar que sua atuação foi marcada pela imposição e a consolidação de valores morais que normalmente eram definidos por outras áreas do conhecimento e instituições sócio-culturais. À Educação Física foi reservado o papel de instrumento de projetos morais alheios. Estabeleceu-se para esta área de conhecimento, de forma mais ou menos consciente, ser doutrinadora ou elemento de

valorização de condutas morais e sociais, cujos objetivos eram definidos externamente. Neste sentido, o questionamento que surge é: pretende-se continuar sustentando esta visão instrumental da Educação Física, colocando-a e a seus professores/profissionais nesta condição serviçal, fortalecendo a compreensão de que é incapaz de ser histórica, autônoma, de produzir conhecimento, limitando-se a apenas reproduzi-lo ?

A Educação Física ao se vincular com a ciência, e mais especificamente, com a dinâmica de funcionamento do pensamento científico moderno, absorveu seus preceitos e princípios. O mais importante deles foi o entendimento da existência da separação entre o pensamento objetivo – que é considerado legítimo e válido – e o subjetivo – que por ser permeado de irregularidades, intencionalidades não é considerado digno de confiança –, privilegiando o primeiro em detrimento do segundo. A consequência mais evidente desta vinculação é o desprezo por todas aquelas manifestações que são permeadas de subjetividade e que não podem ser medidas e aferidas pelos instrumentos que foram construídos para examinar a realidade. Entre estes conhecimentos subjetivos, que foram desprezados ou desconsiderados pelo pensamento científico moderno, está a questão do debate ético e a discussão sobre os conflitos morais da sociedade.

No entanto, não é possível desconhecer que o puro e simples desprezo das questões subjetivas não surtiria efeitos não apenas para a ciência e, em especial, à Educação Física. Como era previsível, estes efeitos não tardaram a surgir, afetando diretamente a legitimidade dos saberes produzidos por estas áreas de conhecimento, que envolvem desde a física até a biologia, passando pela Educação Física. A legitimidade dos conhecimentos produzidos pela ciência moderna foi abalada, principalmente, quando a sociedade se defrontou com uma série de denúncias e constatações de manipulação da corporeidade humana, que afetavam a vida dos indivíduos envolvidos nestas experiências de transfiguração corporal e que foram estabelecidas a partir de objetivos, tais como: o aumento do rendimento corporal, o

desejo de superação dos limites do desempenho humano e a obtenção da glória individual e independência econômica.

Neste momento, surge outros questionamentos a respeito do papel da Educação Física, ou seja, é possível a Educação Física continuar secundarizando ou simplesmente excluindo de seu campo de conhecimento aquelas abordagens que têm como tema as questões subjetivas que envolvem a corporeidade e a sensibilidade humana ? É possível uma área de conhecimento que tem o corpo e o movimento humanos como elementos fundamentais do seu saber, tratar apenas das questões objetivas deste corpo e deste movimento ? É possível a Educação Física continuar desconsiderando que a corporeidade humana é permeada de capacidade expressiva e reflete acima de tudo a cultura e a história na qual está inserida ?

Este conjunto de questionamentos aponta para a Educação Física as novas responsabilidades que se consolidaram ainda mais quando se constatou que pessoas vinculadas a ela, tinham por objetivo o aprimoramento do rendimento corporal e o atendimento de interesses individuais e financeiros, não possuindo o pleno conhecimento e controle de suas ações. Tal situação revelou que a consequência imediata destas intervenções irresponsáveis significou a morte de algumas pessoas, a deformação corporal de outras, a dificuldade de convivência com os corpos deformados e com o fracasso social da maioria.

A partir destas constatações, emerge novos questionamentos: a Educação Física precisa desenvolver estas atividades e empreender este tipo de pesquisa e de manipulação corporal ? É justo a Educação Física manter valores como melhoria de rendimento a qualquer preço, busca incansável da glória, superação dos limites humanos, desejo de obtenção de performance e conformação corporal ideal ?

A necessidade de responder a todos estes questionamentos é uma justificativa mais do que suficiente para a Educação Física se comprometer e se dedicar ao estudo

da Ética e dos valores morais que permeiam as suas atividades. Por isso, o compromisso preliminar da Educação Física é dedicar-se a uma revisão histórica e social de suas produções, reconhecendo as suas limitações no que se refere ao debate ético e empenhar-se nesta tarefa que, como foi visto, é fundamental, inclusive para legitimá-la enquanto uma área de conhecimento conseqüente, responsável e comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

Mas, para avançar nesta tarefa de se reconfigurar histórica e socialmente a Educação Física, deve-se assumir um segundo compromisso, que foi denominado de Revisão Geral, considerado de ordem interna ao próprio campo de conhecimento, o qual pode ser aglutinado em quatro núcleos de intervenção: o primeiro núcleo se refere à necessidade de reavaliação de certos conceitos clássicos e internos à Educação Física, que, se mantidos com a atual perspectiva, inviabilizarão a tarefa de discutir eticamente o seu fazer cotidiano. Como afirma Sève (1994), “um conceito não tem unicamente como função ser a imagem do seu objeto”³⁰⁷, portanto, não tem compromisso com a perenidade e com a concretude daquilo que quer explicar, mas deve ter responsabilidade com aqueles significados que produzem em determinada comunidade e em um momento histórico específico. Neste sentido, os conceitos devem ser mutáveis, precisam perseguir os diferentes significados que lhes são imputados e, também, devem produzir novos significados para empreendimentos e compromissos futuros. Entre estes conceitos, que precisam ser revistos, estão o de corporeidade, o de propriedade, o de rendimento, o de uso e de outros que têm sido empregados de uma forma casuística, perdendo a sua concretude enquanto elemento de realização da dignidade humana.

Ao se falar em dignidade humana, e neste momento se configura o segundo núcleo de intervenção da Educação Física, torna-se necessário discutir e revisar conceitos que, de certa forma, não fazem parte de seu campo de conhecimento, os

³⁰⁷ Lucien Sève, Para uma crítica da razão bioética, p. 17.

quais, pelos estudos de outras áreas, mostram-se fundamentais para gerar e desenvolver um debate ético e bioético. Os conceitos referidos são o de pessoa, dignidade humana, homem e liberdade. Como a Educação Física tem sido considerada o espaço privilegiado das atividades corporais e do movimento humano e como Andorno (1997) afirma que a pessoa é seu corpo, a Educação Física precisa juntar-se àqueles saberes que vêm no conceito de pessoa, o elemento fundamental do debate ético e bioético. Para tanto, será necessário que ela rompa com sua história de vinculação irrestrita às ciências biológicas e físicas e introduza dentre seus compromissos, a discussão e a análise do conceito de pessoa, dignidade humana, homem e liberdade.

O terceiro núcleo de intervenção da Educação Física a fim de se aproximar e criar as condições necessárias para inaugurar o debate ético, consiste em assumir o compromisso de respeito à vida em geral, principalmente, da vida presente em cada ser vivente e manifesta em todos os corpos vivos. Quando se fala em corpo, deve-se considerar que estamos falando de um organismo que tem vida, que revela e produz vida. Os conhecimentos produzidos pela Educação Física não assumiram, efetivamente, este referencial, pois quando fala do corpo, além de tratá-lo como objeto, de compará-lo a uma máquina, de concebê-lo como um sistema que combina diferentes relações e partes, consideradas independentes e autônomas entre si, tem-se a nítida sensação que o considera inanimado. No entanto, cada corpo é vivente e é único.

O quarto núcleo de intervenção imediata da Educação Física com a intenção de criar condições objetivas para estabelecer um possível debate ético e bioético, está na necessidade de considerar que o sujeito, que pratica as atividades desenvolvidas pela Educação Física, precisa ser situado. Esta localização do sujeito, que vivencia as atividades da Educação Física, não se limita apenas ao seu referencial de tempo, ou seja, ao seu estabelecimento em termos do momento em que vive o seu corpo e seus movimentos no interior de uma determinada cultura, mas também se refere ao espaço que ele ocupa e a relação social e cultural que estabelece com este espaço e com o

universo que o abriga. Em outras palavras, será a retomada do conceito de *oikos*, com a abrangência semântica que o possibilita tanto significar aquilo que se refere às questões morais e relativas à vida privada, como o espaço onde se habita e se constitui a existência humana.

Para se ter a dimensão do que significa cada um destes quatro núcleos, definindo as tarefas que a Educação Física precisa assumir no sentido de enfrentar a discussão ética nas suas produções cotidianas, passaremos, agora, a refletir sobre cada uma delas com o objetivo de apontar seus limites e possibilidades dentro do campo de conhecimento da Educação Física e sua reconfiguração quanto aos compromissos éticos e bioéticos.

7.1.1. Retomada de determinados conceitos

Esta reflexão pode começar pela revisão de alguns conceitos que já fazem parte do campo de conhecimento da Educação Física, como é o caso da corporeidade, percebendo-a como vinculada a outros tantos conceitos que precisam ser reavaliados. Neste sentido, serão pontuados aqueles que possuem uma vinculação com a questão do corpo, pois são nestas vinculações que se cristalizam os conflitos mais marcantes da Educação Física.

Como conceito chave podemos salientar o de *corpo-cultura*, em que a visão de cultura hegemônica dentro da Educação Física produziu uma mentalidade que define o corpo como um objeto do qual se espera um desenvolvimento subordinado às funções sociais que os indivíduos precisam assumir na sociedade. Dentro desta perspectiva, estão aquelas regras que determinam as posturas corporais dos indivíduos e cujo sistema, na concepção de Boltanski (1989)³⁰⁸, constitui sua “cultura somática”. A

³⁰⁸ Luc Boltanski, Classes Sociais e o Corpo.

cultura somática, segundo este autor, é o produto das condições objetivas que se traduzem na ordem cultural, conforme sua função social e de seus meios materiais de existência. Para tornar mais clara essa idéia, ele utiliza o exemplo da prática de um esporte, o que reforça a sua compreensão de que as práticas corporais variam conforme a hierarquia social assumida pelo indivíduo em um determinado grupo social. Portanto, o esporte, enquanto utilização intencional e regrada do corpo, cresce em sua freqüência quando passa das classes populares às classes superiores. É na classe considerada superior, cuja atividade física de uso profissional é menor, que se detecta a maior freqüência de esportes com objetivos pretensamente lúdicos. Isso, para Boltanski (1989), constitui o melhor indicador da inversão dos usos do corpo e da inversão correlativa das regras que regem a relação com o corpo, principalmente, quando se sobe na hierarquia social.

É fundamental, neste sentido, que a Educação Física se debruce sobre estas análises da relação entre corporeidade e cultura, com o objetivo de superar a concepção ainda vigente dentro desta área de conhecimento, que entende a cultura com significado restrito de cultivo e de cuidado, cuja expressão se manifesta através do entendimento que o corpo não passa de um objeto que precisa apenas ser amanhado ou reparado.

Outra mudança na compreensão do corpo se refere aos pressupostos do *corpo-máquina*, ou seja, daquelas concepções que ainda consideram o corpo como se fosse uma máquina a ser regulada. É importante lembrar que o resultado desta visão de corpo se consolidou a partir da imposição da organização produtiva da sociedade moderna e permite entender o indivíduo e seu corpo como uma parte mecanizada de um processo produtivo preexistente, organizado sem sua intervenção. O sistema produtivo moderno impôs que a racionalização e a eficiência não podem existir sem a repressão do corpo, isto é, para que o homem se torne uma função do sistema, ele tem que, prioritariamente, reprimir todos os ritmos naturais de seu corpo e começar a agir no ritmo estabelecido pelo próprio sistema. Nessa perspectiva, a organização, a

disciplina e a rotina, valores defendidos pelo sistema produtivo moderno, tornaram os indivíduos incapazes de sentir e vivenciar o próprio corpo, ou, como diz Alves (1986), temerosos de sentir e entorpecidos pelo sistema produtivo disciplinador.

O conceito de corpo como máquina a ser regulada, conforme as necessidades do sistema produtivo, traz consigo os princípios de utilidade e de funcionalidade. Estes dois princípios estabelecem que uma atividade, seja ela qual for, deve ser útil para alguma coisa ou para alguém. Precisa, de alguma forma, contribuir para que o sistema social mantenha ou progrida no seu funcionamento. Caso alguma ação ou atividade humana não for permeada de utilidade, ela deve ser evitada, pois corre o risco de criar desvios na organização social e gerar conflitos internos. A referência de utilidade é estabelecida *a priori*, a partir das concepções político-ideológicas hegemônicas e isto lhe dá uma certa mutabilidade, dependendo do grupo e do papel que este grupo assume no sistema social. A inutilidade pura e simples e os demais princípios e práticas a ela vinculados, tais como, o ócio, o lúdico e o prazer, devem ser evitados e combatidos.

Para que esta perspectiva de utilidade do corpo e das atividades humanas de um modo geral deixe de ser a referência que tem impedido o pleno desenvolvimento do sujeito, é necessário substituí-la por princípios como o do lúdico, por exemplo, que recoloca o estético, a sensibilidade e as emoções como elementos fundamentais do processo de humanização do sujeito. O importante é apostar em caminhos como os propostos por Santin (2001), quando afirma que, pensar o corpo ludicamente, é pensá-lo a partir de “valores vividos, a situações, a emoções explicitadas das mais diferentes formas”, é incorporar princípios como o do “corpo lúdico”, entendido pelo autor como aquele que “pensa, sonha, inventa, cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade”. O pensamento lógico-racional, a utilidade e a seriedade são responsáveis pela constituição do homem-trabalhador; o lúdico, o brincar, o ócio, a sensibilidade e o estético serão responsáveis pelo desenvolvimento do homem-humano.

Como foi mencionado, a valorização da utilidade tem como correspondente o princípio do disciplinamento do corpo, cujo objetivo é a formação do que Foucault (1987) chama de “corpo político”, considerando-o como o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de instrumentos de consolidação das relações de poder e de saber que atuam sobre os corpos humanos e os submetem, fazendo deles objetos de saber³⁰⁹. O sistema de sujeição do corpo se estabelece quando as necessidades corporais são tomadas como um instrumento político, estrategicamente organizado, calculado e utilizado. Assim, o corpo não só está restrito a desenvolver atividades que se baseiam na utilidade, mas também somente se torna força útil se for, ao mesmo tempo, produtivo e submisso. A disciplina é uma anatomia política do detalhe, no dizer de Foucault (1987) “é uma história da racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político”³¹⁰. Na perspectiva de corpo político e disciplinado, a corporeidade não só se confunde com a utilidade, mas estabelece para si uma outra característica que não lhe pertence, a de ser instrumento.

O *corpo-instrumento*, primeiramente, perde aquilo que o identifica, ou seja, deixa de ser vida, passa a ser um elemento inerte. Em segundo lugar, deixa de ter um valor em si e passa a valer conforme a sua capacidade de desempenhar determinadas tarefas que não lhes são próprias e buscam atingir um fim que está fora do corpo. A natureza e a finalidade do instrumento é ser útil, é servir a outro objetivo. Como instrumento, deixa de existir se não tiver valor de uso. O corpo-instrumento ganha a legitimidade de ser meio para atingir determinados fins. Já não será preciso usar o argumento da legitimidade dos fins para justificar os meios, argumento muito freqüente, por exemplo, na manipulação corporal decorrente do treinamento desportivo, em que a glória da vitória e os lucros que representam, legitimam os meios e as conseqüências negativas que o excesso de treinamento desencadeia. O corpo como instrumento já é meio e, portanto, não precisa ser justificado.

³⁰⁹ Michel Foucault, Vigiar e Punir, p.30.

³¹⁰ Ibid, p. 128.

Esta perspectiva de corpo remete a outras conseqüências, ou seja, enquanto instrumento, o corpo pode ser explorado, expropriado e manipulado. Neste sentido, pode ser usado e servir a experimentações para atingir finalidades e metas que estejam fora dele, como as da indústria farmacêutica, bioquímica, desportiva etc. Pode-se, inclusive, estabelecer-lhe um valor venal, um valor de troca. Ganhando esta condição, pode ser comercializado no todo ou em partes. A condição de instrumento dá ao corpo a possibilidade de ser produto vendável, passível de ser manipulado, expropriado de si e de suas qualidades humanas.

A reflexão sobre o corpo instrumento leva a um outro conceito, o de *corpo-propriedade*, que precisará ser reavaliado pela Educação Física para que esta se habilite a enfrentar de forma consistente e responsável, o debate ético e bioético. O conceito de propriedade está vinculado a idéia de pertença, ou seja, a um domínio ou atribuição de poder sobre um objeto ou produto. Este domínio ou atribuição de poder vem configurado através do direito de uso, de gozo e de disposição sobre determinado bem. A propriedade existe sobre aquele bem, produto ou objeto, na qual se estabeleceu este direito. Para Engelhardt (1998), existem três tipos de propriedade: a privada, a comunal (societária) e a geral. Para o autor, são de propriedade privada ou comunal, as “coisas” que são transformadas em produtos, caracterizando-se como privada se representar o trabalho de transformação de uma pessoa e comunal aquela posse que resultar da realização comum de indivíduos que, em acordo, buscam atender um projeto coletivo de transformação. No entanto, para Engelhardt (1998), esta transformação não é completa, possui sempre um “direito residual”, que é “conservado por todas as pessoas, de modo individual”, a este sentido de posse, ele chama de direito geral.

Em relação ao corpo, Engelhardt (1998) entende que o “corpo de uma pessoa, seus talentos e suas habilidades também são primordialmente delas” e esta concepção de corpo enquanto propriedade privada e individual, predomina na Educação Física, e, certamente, precisa ser revista. Este aspecto diferenciado de propriedade do corpo,

apresentado por Engelhardt, necessita ser referido, primordialmente, ao empreendimento que gera o próprio sentido de propriedade, o de considerar o corpo como um produto, um objeto, uma “coisa”, um bem. Não haverá direito de propriedade sobre o corpo, seja ele privado, comunal, geral, se o corpo deixar de ser entendido como um produto que foi transformado. O fato do corpo ser constituído e transformado culturalmente não lhe dá a condição de objeto.

Contrariamente ao que foi exposto, a atual concepção do corpo enquanto máquina, instrumento ou produto, possibilita que sobre ele se estabeleça o direito de propriedade e, nesta condição, assume todas as categorias que lhe foram imputadas (privada, comunal, geral etc.). Os desdobramentos destas diferentes classificações que podem ser feitas ao corpo, têm as suas expressões evidenciadas no dia a dia da Educação Física. A forma mais comum é a privada, em que se estabelece, em princípio, como o do indivíduo sobre seu próprio corpo. Este direito se concretiza na possibilidade de transferência desta posse privada a outro, desde que o corpo “se transforme livremente em propriedade”. Então, o indivíduo possuidor de um corpo pode “transmitir o título de propriedade sobre si mesmos, de maneira total ou em partes”. Por acaso não é isto que acontece na comercialização dos passes dos jogadores entre os clubes esportivos ? Não é o indivíduo transferindo a sua posse, em parte, no todo ou de suas funções, para uma outra pessoa ou associação de pessoas ?

Os exemplos, que podem ser levantados para ilustrar como esta concepção de propriedade sobre o corpo, consolidadas pela Educação Física, são inúmeros e comprometeriam parte considerável desta pesquisa. Mas o fundamental é que existe a necessidade de reavaliar se esta perspectiva de corpo que pode ser transformado em posse, é a que queremos confirmar como referência para a Educação Física. Existe a compreensão já consolidada de que estas perspectivas de corpo são restritas e limitadas e não representam a infinidade de possibilidades que podem ser descobertas no corpo humano. Além da capacidade produtiva – típica da visão puramente econômica da sociedade industrial – o corpo possui capacidade expressiva que produz e é linguagem;

reflete cultura e gera cultura; é sensibilidade e produz liberdade; enquanto relação ele é garantia de humanidade. São estas capacidades produtivas do corpo que a Educação Física deveria valorizar.

Além dos conceitos até o momento abordados – corpo-cultura, corpo-máquina, corpo-instrumento, corpo-propriedade – encontramos outros que precisam ser minuciosamente discutidos. A questão da competição merecerá uma atenção especial, pois ela representa um ponto muito importante que deveria ser constantemente abordado pela discussão ética e bioética na Educação Física. Parece fundamental que este tema tenha um tratamento especial, visto que a competição tem sido o motor desencadeador daquelas iniciativas que tem gerado os maiores conflitos morais na Educação Física.

A competição foi, por muito tempo, considerada uma característica intrínseca da natureza humana, ou seja, fazia parte do desenvolvimento natural do homem, ser competitivo. Neste sentido, parcela significativa do processo educacional da humanidade, tinha/tem como objetivo desenvolver os aspectos “positivos” do caráter competitivo da criança. Assim e para cumprir tal tarefa, o desporto surge como o elemento fundamental para a educação da competição “sadia” e “natural”. Autores como Santin, que reviram suas posições, chegaram a considerar que a competitividade como um dos “componentes intencionais internos” que dá significatividade e “fundamenta a articulação e a organização do homem”. Para isto, Santin (1987) argumentava que:

todo o movimento humano é, de alguma maneira, competitivo, na medida que ele se desencadeia como um exercício de superação de resistência, pois ele se coloca como uma busca de equilíbrio, de harmonia, de beleza. A competitividade não deve ser entendida como competição na demonstração de superioridade. O movimento parece ser sempre um esforço para o encontro, para a aproximação buscando superar distâncias, obstáculos, sejam físicos ou psíquicos. A competitividade coloca-se dentro da ótica dialética. (Santin, 1987, p. 36)

Para justificar a competição como característica constitutiva da natureza humana, utilizou-se o princípio grego do *agón*³¹¹, como um preceito que esteve presente em toda a história das sociedades e que, portanto, configura-se como um elemento humano. No entanto, esta tese já vem sendo sistematicamente questionada. Este questionamento surgiu, num primeiro momento, entre os estudiosos das ciências humanas e, hoje, encontra ressonância em outras áreas como a biológica. A origem do questionamento da competição como um elemento constitutivo da “essência” humana surge quando se começa a discutir a competição como um princípio constituído culturalmente e que, desta forma, também formador de cultura.

Enquanto produto da cultura, a competitividade seria decorrente da tradição grega que, segundo Marques (1989), era uma “sociedade competitiva em todos os campos da vida”, expressa na cultura, encontros atléticos, educação, formação castrense, economia e arte”³¹². Os princípios da competitividade na sociedade grega tinham como objetivo o desenvolvimento da ambição e da fama para a obtenção da imortalidade, da perpetuação da vida eterna, isto é, tinham como finalidade a busca da transcendência. Ainda para Marques (1989), o comportamento competitivo grego decorria de uma “ambiência religiosa e institucional” que partia do *areté*, enquanto idealismo heróico, da honra e da “entrega sem limites, fama e fidelidade”. Esta concepção, no entanto, foi evoluindo até transformar-se no que o autor definiu como o princípio da *calociagatia* (*kalos* = o belo, *agathos* = o bom), que estaria sustentado na compreensão de que o homem deveria buscar a superação e a imortalidade (*areté*)³¹³

³¹¹ Segundo Marilena Chauí, *agón* significa “assembléia, reunião; lugar de reunião, assembléia ou arena para os jogos públicos, os próprios jogos; concurso, luta, torneio; ação militar, combate, batalha; processo judiciário, luta judiciária. Por extensão: luta em geral, debate, objeto de uma luta ou de um debate. Por extensão: momento crítico, momento de decisão. Por extensão, referindo-se a estados de espírito, agonia: angústia, ânsia de, medo, inquietação. *Agonistikós*: que concerne à luta, convém à discussão; aquele que ama os debates e as discussões”. *Dos Socráticos a Aristóteles*, p. 493.

³¹² Urbano Marques. Ética no desporto para deficientes. In: *Desporto, Ética, Sociedade*, p. 143.

³¹³ No Dicionário de Grego de Isidro Pereira, a palavra *areté* significa capacidade, aptidão; (p. 23). O autor confirma que “o tema essencial da história da educação grega é antes o conceito de *areté*”. Além disso, “remontando aos tempos mais antigos, não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra “virtude” na sua concepção não atenuada pelo uso

através de uma conduta moral, religiosa e estética (*calokagatia*), resultando no “agon trespassado de sentido de religioso transcendental”³¹⁴.

Nesta mesma linha, Huizinga (1938) afirma que nos poucos séculos da história grega, a “competição dominou a vida da sociedade”, em que “os jogos helênicos permaneceram intimamente ligados à religião, mesmo nas épocas mais tardias em que, à primeira vista, poderiam assumir a aparência dos esportes nacionais puros e simples”. Para o autor, “era costume entre os gregos organizar competições a propósito de tudo o que oferecesse a possibilidade de uma luta”³¹⁵. No entanto, para Huizinga (1938), a competição grega, assim como em muitas sociedades primitivas, exprime-se “sob uma forma tão pura e sem mistura que parece ser superior a todos os costumes semelhantes praticados por povos de civilização muito mais avançada. Podemos reconhecer, nas raízes deste ritual sagrado, a imperecível necessidade humana de viver em beleza”³¹⁶. Portanto, no entendimento tanto de Marques quanto de Huizinga, a competitividade grega está associada fundamentalmente à conquista da transcendência, da glória e da beleza. Porém, não no sentido individual e de conquista pessoal, mas com um cunho claramente religioso, de aproximação divina e, diferentemente da sociedade moderna, as conquistas eram vistas como aquisições da coletividade, do grupo social e não do indivíduo. Neste sentido, a vitória era uma glória e uma conquista coletiva e não apenas particular.

A partir desta compreensão, Huizinga (1983) avança no sentido de sustentar que, na Grécia “o que se deu foi o desenvolvimento *da cultura dentro* de um contexto lúdico”. Assim sendo, a competição enquanto característica cultural da sociedade grega foi também o elemento criador de cultura, pois, nesta organização social, a competição era “dotada de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de

puramente moral, e como ideal do mais alto ideal cavaleiresco unindo a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega”.

³¹⁴ Urbano Marques. *Ética no desporto para deficientes*. In: *Desporto, Ética, Sociedade*, p. 144.

³¹⁵ Johan Huizinga, *Homo ludens*, p. 82-83.

³¹⁶ *Ibid*, p. 71.

permitir que se desenvolvessem em toda a sua plenitude, as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc”. Portanto, a capacidade criadora das atividades agonísticas gregas não se centrava na competição em si, mas aquilo que permitia e favorecia, no caso, a manifestação e a produção cultural.

Associado à manifestação e à produção cultural da humanidade está o processo civilizatório que, para muitos autores como Huizinga e Caillois, significou a transformação e a substituição do *agón* enquanto êmulo e estimulação. Para Caillois (1967), a institucionalização e a formalização da vida administrativa das sociedades, acompanhadas pela criação dos “grandes jogos (olímpicos, ístmicos, píticos e nemeanos) e com frequência a maneira como se escolhem os magistrados das cidades”, fizeram com que o *agón*, enquanto a manifestação da aptidão, da competência, dividisse com a *alea*³¹⁷ – a sorte, o fortuito, o incerto – a organização da vida em sociedade. Neste sentido, Caillois (1967) sustenta que “a totalidade da vida coletiva e não só seu aspecto institucional”, apoiaram-se em um “equilíbrio precário e infinitamente variável entre o *agon* e a *alea*, quer dizer, entre o mérito e a sorte”³¹⁸. Esta mudança no enfoque gerador do processo de produção da cultura é especialmente importante no deslocamento da questão coletiva da competição para concepção individual, ou seja, passa-se a dar ênfase ao aspecto pessoal e individual da conquista em uma competição.

Neste caso, a competição passa a ter um caráter particular e subjetivo, associado à imanência do indivíduo que o “destino” e a natureza lhe reservou. Caillois (1967) afirma que a sorte pessoal passou a determinar “o caráter de cada indivíduo, seus

³¹⁷ Segundo o dicionário latino de Pereira de Queiroz, *alea* significa jogo de dados. *Aleator* é jogador. No dicionário francês Petit Robert, a palavra *alea* é associada ao sentido de acontecimento imprevisível, pois vem do latim “jogo de dados”, de “*hasard*” que significa acaso. É preciso lembrar também a célebre frase de Julio César, quando voltando das lutas contra os gauleses para conquistar Roma e tornar-se imperador, “*alea jacta est*”, na tradução literal seria: os dados estão lançados, ou a sorte está lançada. Portanto, *alea* significa “dado”, daí o jogo de dados.

³¹⁸ Roger Caillois, Los Juegos e los hombres: la máscara e el vértigo, p. 180-185)

talentos, suas debilidades, sua categoria social, sua profissão e, finalmente, sua sorte, quer dizer, sua predestinação ao êxito e ao fracasso”³¹⁹ e, nesta condição, o êxito em uma competição, seja ela qual for, deixa de representar o mérito coletivo ou de uma sociedade, para glorificar a performance individual ou de um pequeno grupo.

No então, Caillois (1967) chama a atenção que os dois princípios – *agon* e *alea* – embora sejam contraditórios, não são excludentes entre si, mas se “opõem em um conflito permanente e se unem numa aliança essencial”. Dentro desta perspectiva, o indivíduo para se desvencilhar da sua condição “natural”, em que o mérito, muitas vezes, não é suficiente para alcançar a vitória numa competição, busca “soluções imediatas que oferecem a perspectiva de um êxito repentino, inclusive, relativo. É preciso pedir a sorte, pois o trabalho e a preparação são em verdade impotentes para consegui-lo”. Nesta situação, a *alea* surge como a compensação e o “complemento natural do *agon*”, ou seja, o recurso à sorte ajuda a “suportar a injustiça da competição”, bem como cria a ilusão e dá “esperança aos deserdados – que são os mais numerosos – a quem um concurso franco manteria em maus postos”. A conseqüência inevitável deste processo, segundo o autor, é que se desenvolvem e proliferam “mecanismos secundários destinados a outorgar, de imediato, a um raro vencedor estupefato e encantado, uma promoção fora de série”. Este alerta nos remete, aos dias de hoje, ao uso do *doping*, que buscando superar os limites naturais do homem e contando com a sorte de não ser flagrado nos testes de detecção, utilizam mecanismo farmacológicos para melhorar e superar a sua performance individual.

A conjunção da *alea* e do *agon*, com relação à competição, adquire também uma forte função compensatória, isto é, contar com a sorte, com o aleatório, é o mecanismo possível para enfrentar a competição, seja ela cotidiana ou desportiva, que é, segundo Caillois (1967), “monótona e cansativa. Não só não diverte, mas acumula rancores. Desgasta e desalenta”³²⁰. Assim, o princípio do jogo de sorte, do acaso que é associado

³¹⁹ Ibid, p. 185.

³²⁰ Ibid, p. 201.

à competição, serve, em última instância para compensar as situações injustas que permeiam a própria disputa e, neste sentido, dá à competição um caráter de justiça e de disputa igualitária de competências.

Na sociedade moderna, a competição adquiriu uma nova conotação. Vinculada ao rendimento, a competição consolida os princípios e as configurações assumidas pela sociedade capitalista. Como foi discutido no capítulo anterior, para Santin (1994), rendimento é “derivado do verbo render, cuja etimologia latina é *reddere*, que significa volver, dar (...) Posteriormente é que assumiu “o sentido de ação eficiente, produtiva e de resultados”³²¹. Assim, a competição como característica “natural” do homem, associada ao princípio do rendimento, começa a ser usada como pressuposto para justificar a nova cultura que se consolida na sociedade ocidental, cujas desigualdades e a falta de oportunidades são compreendidas como manifestações das características e das competências individuais. Além disso, a competição passa a ser vista como um instrumento alavancador do progresso, social e econômico.

Esta concepção da competição como propulsora do progresso individual e social é utilizada por alguns autores que trabalham especificamente com o desporto, principalmente, entre aqueles que centram a sua intervenção na valorização do rendimento, valor fundamental e gerador da competição. Entre os autores que Santin (2003) chama de “apologéticos do rendimento”³²² está Jorge Bento que sustenta que “o traço mais marcante da ação humana é que ela tende para a sua melhoria e aprimoramento, ou seja, é uma ação de rendimento no sentido lato do termo”. Nesta perspectiva, a busca do rendimento individual, o que autor chama de “auto-rendimento”, é considerado uma característica inerente ao homem e, ao mesmo tempo, um fator de formação da sua personalidade e identidade.

³²¹ Silvino Santin. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento, p. 38-39.

³²² Silvino Santin. Filosofia na Educação Física e no Desporto: problemáticas antropológicas, éticas e epistemológicas, p. 23.

Jorge Bento (1995) vai além, dizendo que o auto-rendimento possibilita que o homem ultrapasse “as barreiras das necessidades biológicas” e “ascende a possibilidades superiores de existência”. Para tanto, o autor afirma que o rendimento, “é um valor fundamental de toda a vida humana”. Ainda sobre o rendimento, Bento (1995) sustenta que “é constituinte do *homo creator* e do *homo performer*: da exercitação, do esforço, do empenhamento, do suor da ‘performance’, dos ‘recordes’”. No que se refere ao rendimento esportivo, afirma que “é *um ideal*; a sua procura não é uma opção, é uma *obrigação ética!*”³²³. Portanto, a tese de Bento é de que a humanidade só é possível se o auto-rendimento for almejado e desejado, pois esta característica não só faz parte da natureza humana como é o elemento formador e educativo da personalidade e identidade individual. Para alcançar este almejado ideal humano, Bento (1995) aponta o rendimento esportivo como um instrumento educativo desta característica que deve ser transposta para todos os domínios da vida.

O ponto fundamental e mais contundente do pensamento de Bento se refere à compreensão de que somente o rendimento é capaz, inclusive, de superar o caráter humano do homem, obtido através da transcendência. Esta transcendência será alcançada pelo exercício do auto-rendimento. Como foi salientado anteriormente, o rendimento, segundo Bento (1995) supera as barreiras biológicas e “ascende as possibilidades superiores de existência”, sendo que, através da busca incessante do rendimento esportivo, o homem “ultrapassa a si mesmo num esforço supremo, espiritualizando as suas forças físicas, numa harmonia interna absoluta, elevando-se às esferas do bem, do belo, do perfeito e do ideal”. Deixando de lado a compreensão que aproxima esta análise às teses místicas e religiosas tradicionais, persiste a dúvida se a valorização do rendimento e, por consequência da competição, tem por finalidade o resgate de uma característica humana ou a sua superação, já que a transcendência e a alusão feita à liberdade como a superação dos limites da existência, como “uma

³²³ Jorge Bento. O outro lado do desporto, p. 192-199, grifo do autor.

ruptura com a dependência da natureza”, colocam a humanidade como um fator limitante da expressão e da vivência do homem.

Mesmo fazendo a defesa do rendimento como um aspecto que tem profundo “significado humano, social e educativo”, Bento (1995), por reconhecimento dos limites de sua tese ou por contradição, gera dois conflitos internos em sua análise: o primeiro já foi mencionado no capítulo anterior, quando considera que é necessário “*humanizar o princípio do rendimento*” para que se possa “entender e organizar o auto-rendimento como um dos traços essenciais do homem”³²⁴. A partir desta afirmação é possível verificar que, quando se levanta a necessidade de dar uma característica a um objeto, é porque este objeto não a possui em sua constituição, ou seja, humanizar o rendimento significa reconhecer que o rendimento não é um predicado essencialmente humano. O outro conflito interno da tese de Bento (1995) pode ser percebido quando afirma que “precisamos de personalidades capazes e disponíveis para o rendimento, mas também abertas à cooperação e à interação. Assim, o autor sem reconhecer que se torna contraditório, concorda com aqueles que defendem que o rendimento desconsidera valores como o da cooperação, solidariedade e interação, estabelecendo limites bem contundentes a um possível caráter educativo do rendimento, da competição e, por consequência, do desporto.

Além do questionamento da competição como elemento constitutivo da natureza humana, advindos das ciências humanas, hoje, os novos estudos da biologia sustentam que a competição é uma construção cultural, decorrente da relação do homem com a sociedade e com o meio em que vive. Os estudos mais conhecidos nesta área e que tratam do princípio da competição são os realizados por Humberto Maturana e Francisco Varela. Segundo estes estudiosos, esta visão decorre da concepção herdada do século passado, mais especificamente do darwinismo, que propõe que o homem vive segundo a “lei da selva”, em que “cada um cuida egoisticamente de seus

³²⁴ Ibid, p.193.

principais interesses à custa dos demais, numa implacável competição”. Os dois principais equívocos desta visão, segundo Maturana e Varela (1995), é que, em primeiro lugar, “a história da natureza nos diz que não é assim (...) os exemplos de condutas que podem ser descritas como altruístas são quase universais”. Em segundo lugar, porque os argumentos que são utilizados no sentido de “entender a deriva animal não requerem absolutamente a noção individualista, em que o benefício de um indivíduo requer o prejuízo do outro”. Neste sentido, os estudos destes autores comprovam que a existência da natureza humana, “tanto onto como filogenética, não depende da competição, e sim da conservação da adaptação”³²⁵. A partir desta concepção, o que explica o desenvolvimento e a preservação dos seres vivos, foi sua capacidade de adaptação e de constituir mecanismos de colaboração entre os indivíduos com o objetivo de coletivamente manter as espécies. Ou seja, o que garantiu a sobrevivência dos seres vivos foi a colaboração e não a competição, tal como vem sendo historicamente sustentado.

Na obra denominada *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, Maturana (1998) é mais incisivo dizendo que “a competição sadia não existe”. Para ele, o grande problema é que o processo de formação, principalmente, no que se refere à educação, prepara o indivíduo para participar “num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado livre e sadia competição”. Ele refuta todas as argumentações que buscam dar à competição um sentido de essencialidade ou de constituição natural do homem, pois, para ele, “a competição é um fenômeno cultural e humano e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro.”³²⁶ Portanto, no entendimento de Maturana, a competição não pode ser saudável e com poucas possibilidades de se tornar um instrumento positivo de educação porque pressupõe a exclusão e a negação do outro. Para o autor, as relações que historicamente caracterizam os seres vivos,

³²⁵ Humberto Maturana e Francisco Varela. *A árvore do conhecimento*, p. 220.

³²⁶ Humberto Maturana. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, p. 13.

foram baseadas na colaboração e na compreensão de que a realização individual depende de sua presença no grupo que integra.

Maturana (1998) afirma também que a livre competição é uma falácia, pois “fala-se de livre competição como se esta fosse um bem transcendente, válido em si mesmo, e que o mundo todo tem de valorizar positivamente e respeitar como a uma grande *deusa*, ou talvez *deus* que abre as portas do bem estar social, ainda que de fato, negue a cooperação na convivência, que é o que constitui o social”³²⁷. Sendo a competição baseada na exclusão e na valorização de algumas performances individuais, tem-se dificuldade de entendê-la como capaz de ser livre e de estabelecer o social do homem.

Assim, o social, como elemento fundamental e fundante da humanidade no homem, segundo Maturana (1998) não se constitui a partir de uma relação pautada pela disputa e pela competição. O autor afirma que “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência e, que tal aceitação, é o que constitui uma conduta de respeito. Sem história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua em um espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja linguagem”. Ou dito em outras palavras, “*se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isso é linguagem*”³²⁸. Portanto, na compreensão do autor, a competição não pode ser nem saudável, nem livre, nem constitutiva do social, pois não permite que a linguagem e a colaboração se estabeleça e nem pode ser vista como uma perspectiva positiva de educação.

³²⁷ Ibid, p. 14.

³²⁸ Ibid, p. 24, grifo do autor. Para Maturana, “a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de condutas. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço das relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação”. Neste sentido, a linguagem não pode se estabelecer em relações que se estruturam na disputa, na competição e no embate de competências individuais. Além disso, o autor afirma que “somos animais que vivemos na coordenação consensual de ação, e isso vemos na facilidade com que estamos dispostos a participar de atividades cooperativas”.

No que se refere às competições esportivas, Maturana (1998) afirma que “nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis de competir, que é a que constitui as ações que negam o outro”³²⁹. Dentro desta perspectiva, não é possível comparar as emoções e o caráter educativo que se vivencia em relações estabelecidas entre indivíduos que se respeitam, compartilham de um mesmo projeto e estão imbuídos de intenção de cooperação e solidariedade com aquelas que são baseadas na disputa, no respeito relativo e sustentada em regras, em projetos pessoais e individuais e na negação do outro.

Portanto, além de ampliar o debate sobre a questão do corpo, a Educação Física, para efetivamente comprometer-se com a discussão ética e bioética, precisa rever com profundidade alguns conceitos que fazem parte de sua área de conhecimento. Entre estes conceitos está o da competição, cujo debate já foi feito por outras áreas, possibilitando que elas avançassem na sua tarefa de fundamentar ética e bioeticamente a sua prática. Mas rediscutir conceitos não é a única tarefa que se impõem. É preciso que novos conceitos sejam incorporados ao campo de conhecimento da Educação Física e esta tarefa é o próximo passo desta pesquisa.

7.1.2. Incorporação de novos conceitos

Como foi anunciado anteriormente, o segundo núcleo de intervenção da Educação Física deverá ser no sentido de discutir novos conceitos que, de certa maneira, ainda não foram incluídos no seu corpo de conhecimento – ou se foram foi de modo incipiente – e que, estudos já desenvolvidos por outras áreas, provaram serem

³²⁹ Ibid, p. 13.

fundamentais para desenvolver um debate ético e bioético. Estes conceitos se referem especificamente aos de pessoa, dignidade humana, homem e liberdade.

Na primeira parte desta pesquisa, no item denominado *Homem, liberdade, dignidade do sujeito e pessoa: conceitos da bioética*,³³⁰ foram anunciados alguns aspectos da discussão sobre o conceito de pessoa que vem sendo realizado dentro de área de conhecimento como a biomedicina, o direito e a filosofia. Pode-se observar a existência de uma polarização bastante evidente na compreensão do que seja pessoa, e esta polarização reflete a divergência entre aqueles que defendem a existência de uma regulamentação mais efetiva das experiências com o corpo humano – incluindo a manipulação dos óvulos fecundados, daí a necessidade de definir-se claramente quando o ser humano começa a ser considerado pessoa – e aqueles que consideram que não há necessidade de ter tais regulamentações, pois a própria comunidade científica e a necessidade de produção de determinado conhecimento é que devem definir tais limites. Autores como Engelhardt (1998) defendem que “se estes enigmas puderem ser resolvidos pelos mecanismos de mercado, isto será preferível, pois esses mecanismos haurem autoridade da permissão de todos que participam”³³¹. Ou seja, não seria nem o Estado, nem a sociedade, nem a comunidade científica, aquelas entidades responsáveis por estabelecer as regulações e estabelecer os limites das experiências de manipulação da corporeidade humana, mas uma entidade abstrata, no caso, o mercado, imbuído pelo pensamento liberal, de autonomia, independência e autoridade moral, cuja tarefa seria estabelecer os critérios e os fundamentos que terão a finalidade de resolver os conflitos morais e sociais.

No caso específico da Educação Física, os estudos a respeito da compreensão de pessoa devem levar em consideração não só os debates que já vêm sendo feitos por outras áreas, mas preocupar-se em produzir a sua própria abordagem sobre este tema.

³³⁰ Este item faz parte do debate sobre o Caminho da Bioética (2.2) e inicia na página 39 desta pesquisa.

³³¹ H. Tristan Engelhardt, Fundamentos da Bioética, 230.

Esta abordagem pode ter como referência a formulação indicada por Sève (1994), quando sustenta que “a pessoa é o ser carnal”, no sentido de contrapor-se as convicções que ainda mantém o entendimento que a pessoa é incorporeal, versão típica de algumas análises feitas pela área do direito, por exemplo.

A concepção de pessoa é o ponto inicial e fundamental para Educação Física, pois, além de colocar no centro do debate aquilo que lhe é referência principal, o corpo, transforma a própria Educação Física em uma área privilegiada de realização do debate ético, fazendo com que o significado de pessoa saia da ficção e da abstração e se consolide na concretude que só é possível de ser feita através do corpo enquanto relação. O grande desconforto que tem sido vivenciado pelos que se ocupam deste debate, é que a utilização dos critérios puramente científicos não conseguiu, de forma objetiva, solucionar as contradições e as divergências que envolvem a discussão a respeito dos conceitos de pessoa e ser humano.

A importância do conceito de pessoa está naquilo que lhe é devido, ou seja, o fundamental é, em primeiro lugar, discutir sobre o que se entende por pessoa, porque esta idéia está vinculada à compreensão de direito, de respeito e de prerrogativas jurídicas e éticas. O debate ético não se refere a qualquer objeto ou entidade, dirige-se especificamente à pessoa e esta é a centralidade que se alcança nesta discussão. Sève (1994) sustenta esta compreensão dizendo que “aquilo que a palavra pessoa diz, (...) é que, diferentemente da coisa, o ser humano tem uma *dignidade* que motiva o *respeito*. (...) Em pessoa há o imperativo, (...) que ninguém, qualquer que seja a sua cultura ou sua ideologia, pode abstrair”³³². A questão central do conceito de pessoa repousa nas concepções de realidade e valor, porque são nestas duas concepções que os direitos jurídicos e éticos se materializam. A definição do significado de pessoa, enquanto realidade concreta e valor, que assume em determinado grupo social e em determinado momento histórico, é o fundamento de todo debate ético.

³³² Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 66.

As discussões que foram desenvolvidas em outras áreas como a biológica, a sociológica, a jurídica e a filosófica se mostram incapazes de resolver as divergências sobre a compreensão de pessoa, pois apresentaram um relativismo imanente à condição de disciplinas específicas, caracterizadas por visões limitadas e restritas da realidade humana. Estas visões limitadas foram os obstáculos que fizeram com que estas áreas não conseguissem contemplar a amplitude que o conceito de pessoa pode alcançar, principalmente quando está em debate o seu valor axiológico. Os limites encontrados pelas outras áreas do conhecimento, seja ele sociológico, jurídico e biológico, cuja conseqüência mais imediata foi a desconfiança de que o conceito de pessoa é inconcebível, criou “aquilo a que os filósofos chamam de aporia, isto é, um impasse da razão³³³”.

No que se refere ao relativismo jurídico, por exemplo, Sève (1994) fala que “estabelecer que a ‘pessoa começa desde a concepção’ não diz nada que seja claramente pensável, e menos ainda que seja factualmente sustentável”. Se considerarmos a questão factual para definir o ser, estaremos falando de indivíduo e não de pessoa. A pessoa, para o autor, é uma categoria do direito romano e da teologia cristã e deixa de ser “de fato”, no momento em que se constata que está “situada na ordem simbólica dos valores”. No caminho do valor atribuído, passa-se para o relativismo sociológico, quando se pode constatar que este conceito se constitui e se estabelece na “irredutível pluralidade geocultural das abordagens da pessoa”³³⁴. Portanto, quando se tenta ultrapassar o relativismo jurídico e tenta-se localizar o conceito de pessoa no terreno dos fatos, cai-se no limite imposto pelas diferentes concepções geopolíticas e culturais que formam as diversas compreensões de pessoa, compreensões estas que se estabelecem, no entendimento do autor, por “representações subjetivas”.

³³³ Ibid, p. 40.

³³⁴ Ibid, p. 34-35.

No que se refere ao relativismo biológico, anunciado por Sève (1994), há a constatação de que o conceito de pessoa não pode ser considerado um valor “universalmente atribuível a todos os seres humanos, mas um nome discriminatório daquele que são, de fato, capazes de raciocinar e de querer por si mesmos (...) compreendida como o mais elevado estágio neuropsíquico da ontogênese, a pessoa é tardia, frágil e fugaz”. Portanto, o relativismo jurídico e sociológico tende a considerar a humanidade no “sentido amplo”, já no biológico, estabelecendo que somente há humanidade quando acompanhada de individualidade, constituindo um “relativismo ficcional”, realista e “restrito”.

Assim, percebe-se que a tarefa de analisar e discutir o conceito de pessoa necessita de um aporte teórico e prático que compreenda outras formas de olhar o tema, com o objetivo de construir um suporte epistemológico que sustente o conceito de pessoa e a Educação Física é uma destas áreas que tem grandes possibilidades de colaborar com este processo.

O grande mérito da Educação Física é que a qualifica para participar deste debate, é que possui o corpo como sua referência e foco de sua intervenção e o corpo é o elemento fundamental do conceito de pessoa, pois além de refletir o mundo social na qual a pessoa está inserida, expressa todos os seus componentes materiais e simbólicos. Sem cair na visão restritiva da biologia que entende o corpo apenas como forma, a Educação Física tem a capacidade de “personalizar o corpo”, ou seja, entender o corpo como símbolo de humanidade, como aquilo que liga a pessoa ao mundo e as outras pessoas. Esta riqueza da Educação Física evita o que Sève (1994) chama de “desumanização da biomedicina” e dá ao corpo e a pessoa a capacidade de ser *forma* e *valor*. A compreensão da pessoa como corpo, entendendo-a como forma e valor, é o que capacita a Educação Física para penetrar no debate ético e moral de forma responsável e conseqüente.

A definição de pessoa como forma e valor é nodal para o debate ético e isto é reconhecido por Sève (1997), para quem o conceito de pessoa é o que “autoriza todas as ascrições, motivadas por uma dignidade, ao corpo e às suas partes, mas sem pressupor qualquer fetichização do corporal, que não é fonte do seu próprio valor e pode, de direito, ser modificado, dado, substituído, estudado nas condições e limites muito precisos em que tratar o corpo não é maltratar o homem”³³⁵. A concepção de pessoa como valor-forma é o passo inicial no sentido de enfrentar a discussão ética, pois aponta os caminhos que levam à elucidação das interrogações antropológicas e a solução dos conflitos morais.

Continuando na trilha dos conceitos e pressupostos que a Educação Física precisa incluir no seu arcabouço de responsabilidades, no sentido de qualificar o debate ético está a compreensão de dignidade humana, que deve ter como ponto de partida a concepção apresentada por Kant (1974)³³⁶, quando afirma que

o que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem têm um preço venal; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é, a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um preço de afeição ou de sentimento (Affektionspreis); aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é, um preço; mas um valor íntimo, isto é, dignidade. (Kant, 1974, p. 234)

Seguindo o entendimento kantiano, pode-se afirmar que todo e qualquer objeto, ação ou sentimento que possui um valor venal e que pode ser substituído por qualquer outro como equivalente, não tem capacidade de ser digno. No entanto, quando uma ação, um objeto ou um sentimento está acima de todo preço ou valor venal, e não permite equivalente, então tem dignidade. A Educação Física precisa partir desta concepção de dignidade se quiser entender que o corpo não tem preço, porque está acima de qualquer valor venal, portanto, não tem possibilidade de se tornar equivalente a nada, pois nada é capaz de atender a sua magnitude. A corporeidade como condição

³³⁵ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 101.

³³⁶ Immanuel Kant. Fundamentação da Metafísica dos Costumes, grifo do autor.

da pessoa, não pode ser considerada como um objeto comercializável, seja no seu todo, em suas partes ou nas suas funções.

A corporeidade humana é dignidade e sua compreensão precisa ser resgatada não só para capacitar a Educação Física a participar do debate ético, mas também para recolocá-la dentre as áreas do conhecimento que têm por pressuposto o respeito à humanidade do homem, diferenciando-se daquelas que entendem o corpo apenas como forma e não como forma e valor. Assim, não basta a Educação Física assumir o discurso da valorização da corporeidade humana, redimensionando esta valorização no sentido de entendê-la como capaz de ser substituída por um custo ou preço capaz de produzir lucro, mas entender o corpo como espaço em que a vida se manifesta e se constrói.

Mas quando se fala em corporeidade humana não se pode desconsiderar aquilo que qualifica a corporeidade, ou seja, o humano ou o conceito de homem. O humano da corporeidade não se estabelece apenas pela sua configuração biológica, mas é o processo de humanização que, para Sève (1994), transcende o desenvolvimento neurofisiológico, “metamorfosando o nosso corpo humano em corpo hominizado”³³⁷. Neste mesmo sentido, Morin (2000) afirma que o homem é “um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível”³³⁸. Tendo como referência estas considerações, deve-se evitar o erro muito comum na Educação Física, de considerar o homem como um ser único ou prioritariamente biológico. A vinculação muito estreita com a ciência biológica fez com que a Educação Física estabelecesse um olhar muito restrito à respeito da concepção de homem, entendendo-o apenas como um organismo neurofisiológico e desconsiderando ou menosprezando sua inserção cultural e social.

³³⁷ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 48.

³³⁸ Edgar Morin, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, p. 52.

Ao mesmo tempo em que a Educação Física precisa rever sua concepção biologizada de homem, também não deve recair naquilo que Sève (1994) chama de “culturismo sem limites que esquece os irrecusáveis determinismos naturais”³³⁹, quando o desenvolvimento biológico é secundarizado, assumindo o papel de suporte das definições culturais e sociais. O principal equívoco desta perspectiva, na compreensão autor, é que quando se pensa o homem apenas “como membro do gênero humano historicamente desenvolvido, ele não tem, justamente a sua base em si, mas fora de si”³⁴⁰. Neste sentido, segundo Morin (2000), o homem é um ser, ao mesmo tempo, “plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”³⁴¹. Portanto, a Educação Física, ao incorporar o conceito de homem para assumir a discussão de seu fazer ético e bioético, deve ter como referência esta unidualidade, sem a qual o homem deixa de ser humano.

Além desta relação entre a esfera biológica e cultural que compõe a compreensão de homem, Morin (2000) aponta outros aspectos que considera importantes para definir e identificar o “humano do humano”. Para o autor, além da unidualidade biológico/cultural, existem também os circuitos: cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão, indivíduo/sociedade/espécie e, finalmente, a *unitas multiplex*, considerada a unidade e a diversidade humana.

No que se refere especificadamente aos “circuitos”, o primeiro, identificado como aquele que abrange cérebro/mente/cultura, Morin (2000) afirma que “não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura”³⁴². Desta forma, a mente humana “emerge e se afirma na relação cérebro-cultura”, sendo que, com o surgimento da mente, ela interfere no funcionamento cerebral e na construção e consolidação da cultura. Esta compreensão é

³³⁹ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 49.

³⁴⁰ Idibid.

³⁴¹ Edgar Morin, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, p. 52.

³⁴² Idibid, p. 52.

também compartilhada por Sève (1994), quando afirma que “a edificação das estruturas cerebrais são muito sensivelmente afetadas (...) pela riqueza – ou a pobreza – das condutas perceptivas, práticas ou lingüísticas às quais é incitada a criança.”³⁴³ Assim, os componentes deste circuito são interdependentes e complementares entre si, pois a desconsideração de um destes elementos descaracteriza o homem enquanto tal.

Já no que se refere ao “circuito razão/afeto/pulsão”, Morin (2000) afirma que estas instâncias são, por outro lado, “não apenas complementares, mas também antagônicas”, envolvendo comportamentos que em muitos aspectos podem ser conflituosos entre si, mas sem os quais a humanidade não se manifestaria. No entanto, o autor afirma que não existe uma categorização por grau de importância entre os componentes deste circuito, ou seja, “a relação triúnica não obedece à hierarquia *razão/afetividade/pulsão*; há uma relação instável, permutante, rotativa entre estas três instâncias”³⁴⁴. Portanto, a racionalidade não deve ter supremacia ou ser deslocada dos demais elementos constitutivos do homem, sob pena de perder a capacidade de agir e fazer-se humano. Sobre isso, o alerta de Sève (1994) é importante, no sentido de que quando “se procura enquadrar o homem numa definição invariável do seu ser, e mesmo do seu dever-ser: os próprios fins ‘do homem’ fariam parte da sua ‘natureza’”³⁴⁵ e este procedimento fragiliza a sua competência para intervir e agir socialmente, além, é claro, de perder a capacidade de criar e produzir novos conhecimentos.

Quanto ao “circuito indivíduo/sociedade/espécie”, Morin (2000) sustenta que os indivíduos são produtos do processo reprodutor característico da espécie humana, mas ele só se torna homem quando interage com a sociedade. Neste sentido, o autor afirma que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento

³⁴³ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 53, grifo do autor.

³⁴⁴ Edgar Morin, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, p. 53, grifo do autor.

³⁴⁵ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 50.

conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”³⁴⁶. O homem é, nas palavras de Sève (1994), “inseparavelmente socialidade prática e simbólica”, sendo que a hominização se dá com a consideração desta socialidade, unida ao desenvolvimento do gênero humano e sua individualidade. A Educação Física e as outras áreas do conhecimento não podem desconsiderar que a complexidade humana só será compreendida se houver a vinculação entre os elementos que a constituem. Se este aspecto da complexidade humano não for considerado, configurar-se-á um equívoco teórico e um erro prático irreparável.

Por fim, Morin (2000) aponta que o homem tem que ser analisado pelo princípio da unidade/diversidade, ou seja, a idéia de unidade da espécie humana não pode apagar a de diversidade e vice-versa. Para o autor, “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”³⁴⁷. Este princípio da unidade/diversidade humana está presente tanto na esfera individual – quando o indivíduo é unidade/diversidade genética, cerebral, mental, psicológica, afetiva, intelectual, subjetiva –; e na esfera social – que se estabelece na unidade/diversidade da língua, das organizações sociais e das culturas. Sève (1994) completa esta perspectiva quando argumenta que “a hominização é uma coisa complexa, (...) exige atividades apropriativas que sustentam um complexo de identificações e de diferenciações precoces, de desejos e de sentidos, de motivos e de expectativas, configurando numa biografia inesgotavelmente singular”³⁴⁸, intervindo e configurando não só a unidade/diversidade das identidades individuais e culturais de seu tempo, mas com os rumos da construção de empreendimentos vindouros. Neste sentido,

o homem não tem essência metafísica, mas uma pertença histórica (...) cada indivíduo singular é assim responsável pelo presente e pelo futuro da nossa humanidade comum. Ora, isto tem conseqüências para uma ética do respeito, e para as relações que devem ser, aí, bem clarificadas

³⁴⁶ Edgar Morin, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, p. 54-55.

³⁴⁷ Ibid, p. 55.

³⁴⁸ Lucien Sève, Para uma Crítica da Razão Bioética, p. 51.

entre consciência e prática morais, autonomia e solidariedade, liberdade e responsabilidade. (Sève, 1994, p. 50-51)

Diante desta compreensão de homem, a educação e, no caso a Educação Física, tem de considerar a complexidade humana ou, como diz Morin (2000), o *homo complexus*, pois esta é a forma mais conseqüente e responsável de conhecer o destino “multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”³⁴⁹. Assim, a Educação Física, por ser um campo privilegiado de ação e intervenção – por lidar diretamente com o corpo – deve ter como compromisso e tarefa, incluir o exame e o estudo da complexidade humana, se pretende, de maneira consistente e comprometida, empenhar-se no caminho do debate ético e bioético.

Além dos conceitos de pessoa e de homem, a Educação Física deve incluir entre seus estudos a questão da liberdade, pois é necessário debater a amplitude e as possibilidades do agir humano no fazer ético e bioético de uma sociedade. Em outras palavras, o grande questionamento é a respeito do que o ser humano pode e não pode fazer. Ou, na definição de uma ação, até que ponto a vontade pode se impor e, a partir de que momento, a ação é definida por forças externas ? Este, enfim, é o grande dilema da ação humana e, portanto, o que move o debate ético e bioético.

No entendimento de Chauí (1995), quando se analisa filosoficamente a questão da liberdade, esta se apresenta sob a forma de “dois pares de opostos: 1) o par necessidade-liberdade; e 2) o par contingência-liberdade”. No que se refere ao primeiro par, necessidade-liberdade, a necessidade se apresenta como o “todo da realidade, existente em si e por si, que agem sem nós e nos insere em sua rede de causas e efeitos, condições e conseqüências”. Neste sentido, a realidade, seja ela natural, cultural ou histórico-social, “possui leis e causas necessárias e normas-regras obrigatórias”.

³⁴⁹ Edgar Morin Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, p. 61.

Em marcos religiosos, segundo Chauí (1995), a necessidade é formulada em termos de fatalidade, enquanto que, cientificamente, é concebida em termos de determinismo³⁵⁰. A imposição seja da necessidade, da fatalidade ou do determinismo, significa que não há espaço para liberdade, pois a existência, seja individual ou coletiva, já está definida *a priori*. Neste sentido, o grande embate se estabelece entre o poder das leis naturais e das regras culturais, sociais e históricas e a vontade e o poder de ação. A consideração do par necessidade-liberdade nos remete à questão da responsabilidade moral que, segundo Vázquez (1915), “embora o homem possa agir livremente na falta de coação externa ou interna, encontra-se sempre sujeito (...) a causas que determinam sua ação”. Para o autor, a responsabilidade moral depende “das relações entre necessidade e liberdade, ou mais concretamente, das relações entre a determinação causal do comportamento humano e a liberdade da vontade”³⁵¹. Portanto, a responsabilidade moral, seja ela individual ou coletiva, só existe quando há liberdade e não quando prevalece a necessidade.

Assim, a liberdade enquanto relação de dependência e de oposição com o reino da necessidade e da contingência é sucessivamente questionada e, ao mesmo tempo, é o que permite ao homem desenvolver toda a sua capacidade criativa e de transformação, seja individual ou social. Para Andorno (1997), “mesmo em termos puramente jurídicos, a liberdade contratual não é absoluta”, ou seja, a vontade humana se movimenta no “interior de um certo quadro; ela não pode ser invocada para ir contra os princípios que concernem à ordem pública”. Portanto, nem num compromisso institucionalizado entre duas partes, de comum acordo, pode fugir do determinismo social que aquele acordo pode refletir.

³⁵⁰ Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, p. 358. A autora considera *fatalidade* o termo usado quando pensamos em “forças transcendentes superiores às nossas e que nos governam, quer queiramos ou não”. Quanto ao *determinismo*, afirma que é “o termo empregado, a partir do século XIX, para referir-se à realidade conhecida e controlada pela ciência e, no caso da ética, particularmente ao ser humano como objeto das ciências naturais (química e biologia) e das ciências humanas (sociologia e psicologia), portanto, como completamente determinado pelas leis e causas que condicionam seus pensamentos, sentimentos e ações, tornando a liberdade ilusória”.

³⁵¹ Adolfo Sanchez Vázquez, *Ética*, p. 118-119.

Mantendo o olhar da filosofia sobre o tema, chega-se a concepção de liberdade proposta por Kant, que afirma que o conceito de liberdade difere da vontade, pois esta “é uma espécie de causalidade dos seres vivos”, enquanto aquela é a “propriedade desta causalidade”. Esta definição, segundo Kant (1974), é concepção negativa, sendo que a positiva se refere a considerá-la não apenas como “uma propriedade da vontade segundo leis naturais”, mas respeitosa de determinadas leis, isto é, trata-se de “uma causalidade segundo leis imutáveis, ainda que de uma espécie particular; pois de outro modo uma vontade livre seria um absurdo”. Destes dois conceitos – negativo e positivo –, o autor formula um terceiro para o qual a liberdade é uma “propriedade da vontade de todos os seres racionais”, ou dito de outra forma, “todo o ser que não pode agir senão *sob a idéia de liberdade* é, por isso mesmo, em sentido prático, verdadeiramente livre, quer dizer, para ele valem todas as leis que estão inseparavelmente ligadas à liberdade”³⁵². Portanto, para Kant, a liberdade é uma propriedade que deve não só considerar a causalidade, mas também os efeitos do ato humano e quem têm condições práticas de exercer esta propriedade são, exclusivamente, os seres racionais. Além disso, é a própria idéia de liberdade que caracteriza a racionalidade do ser vivo enquanto aquele que só é capaz de agir se for pautado pelo entendimento de que é livre.

No que se refere ao par contingência-liberdade, que, segundo Chauí (1995), pode ser visto como a oposição acaso-liberdade, a contingência significa “a realidade que é imprevisível e mutável, impossibilitando deliberação e decisão racionais, definidoras da liberdade”. Nesta circunstância, a contingência ou o acaso estabelecem que “não há lugar para a liberdade, porque não há curso algum das coisas e de nossas vidas sobre o qual pudéssemos intervir”³⁵³. A contingência se refere àqueles eventos sob os quais os indivíduos e a sociedade não têm o menor controle na sua incidência, muito embora possa haver algum espectro de previsibilidade, ele é mínimo e não controlável.

³⁵² Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, p. 243-245, grifo do autor.

³⁵³ Marilena Chauí, Convite à Filosofia, p. 359.

A relação entre contingência, necessidade e liberdade, segundo Chauí,(1995), pautou as teorias éticas, “definindo o campo da liberdade possível”. Neste sentido, tanto Chauí quanto Vázquez apresentam uma compilação de três categorias que lidam com a questão da liberdade, da necessidade e da contingência. Embora a coincidência do número, esta compilação tem enfoques diferentes, mas que são fundamentais para entender como a questão da liberdade, vem sendo discutida em termos éticos.

A partir das teorias éticas que discutem o tripé liberdade-necessidade-contingência, Chauí (1995) apresenta uma subdivisão em que agrupa diferentes autores: o primeiro é representado pelo pensamento de Aristóteles e, mais recentemente, pelo de Sartre, que considera a liberdade como uma oposição “ao que é condicionado externamente (necessidade) e ao que acontece sem escolha deliberada (contingência)”. Para a autora, na concepção aristotélica, a liberdade é “concebida como o poder pleno e incondicional da vontade para determinar a si mesma ou para ser autodeterminada. (...) a liberdade é o princípio para escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário”. É entendida como ausência de constrangimentos, sejam eles internos ou externos. No que se refere à liberdade e a sua relação com a Ética, a liberdade, nesta perspectiva, só será ética se for baseada na razão ou na inteligência. Sartre, segundo Chauí (1995), leva “essa concepção ao ponto limite” quando defende que a liberdade é a escolha incondicional que o próprio homem faz de seu ser e de seu mundo, ou seja, “o homem é responsável por aquilo que é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo o homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E quando dizemos que o homem por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua estrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens”³⁵⁴. Portanto, no entendimento de Sartre (1961), o homem constitui não só a si mesmo como os outros, ou seja, “quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos

³⁵⁴ Jean-Paul Sartre. O Existencialismo é um Humanismo, p. 244 - 287.

dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio; mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens”, e isto dá uma nova conotação à ação humana, pois ela gera a responsabilidade sobre o outro, em que “a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade”. Neste sentido, a concepção sartriana da relação entre o homem e a liberdade é bastante íntima, pois, segundo o autor, “o homem é livre, o homem é liberdade (...) Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si próprio; e, no entanto livre, porque uma vez lançado no mundo, é responsável por tudo quanto fizer”. Portanto, a condição humana, para Sartre (1961), só se estabelece na liberdade em que o homem é o projeto de si mesmo e “só existe na medida em que se realiza”. No entanto, “a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade como um fim, se tomo igualmente a dos outros como um fim”, pois a liberdade que gera a humanidade não é um empreendimento ou um compromisso individual e particular, mas coletivo e baseado no outro.

Chauí (1995) considera que o segundo grupo de teorias éticas que tratam da questão da liberdade foi, originalmente, apresentada pelo estoicismo e, posteriormente, foi revista por autores como Espinosa, Hegel e Marx. Diferentemente dos anteriores – Aristóteles e Sartre – para esta concepção, a liberdade não depende da vontade individual, “mas na atividade do todo, do qual os indivíduos são partes”. A totalidade aqui considerada se refere às relações com a natureza (estóicos e Espinosa), com a cultura (Hegel) e com os determinantes histórico-sociais (Marx). Nessa concepção, não se considera que haja oposição entre liberdade e necessidade, mas que a “necessidade (...) é a maneira pela qual a liberdade do todo se manifesta. Em outras palavras, a totalidade é livre porque se põe a si mesma na existência e define por si mesma as leis e as regras de sua atividade”. Assim, liberdade não seria apenas escolher, mas “agir ou fazer alguma coisa em conformidade com a natureza do agente que, no caso, é a totalidade”.

Dentro desta concepção, pode-se chegar a conclusão de que não haveria espaço para a liberdade humana, já que o que prevalece e o que deve ser buscado é o respeito à liberdade de manifestação da totalidade. A resposta dada à questão da liberdade humana, nesta concepção, é apresentada por Chauí (1995), a partir de duas vertentes: a primeira entende que existirá liberdade quando os indivíduos “agirem em conformidade com as leis do todo, para o bem da totalidade”, e a segunda, que compreende a liberdade como a capacidade de “tomar parte ativa na atividade do todo. Tomar parte ativa significa, por um lado, conhecer as condições estabelecidas pelo todo, (...) e, por outro lado, graças a tal conhecimento, não ser joguete das condições e causas que atuam sobre nós, mas agir sobre elas também”. Dito de outra forma, “não somos livres para escolher tudo, mas o somos para fazer tudo quanto esteja de acordo com nosso ser e com nossa capacidade de agir, graças ao conhecimento que possuímos das circunstâncias em que vamos agir”³⁵⁵. Neste caso, a liberdade humana estaria configurada não somente na capacidade de conhecer e desvelar as causas e circunstâncias em que as necessidades se estabelecem, mas principalmente pela capacidade de atuar sobre elas, reforçando-as ou rejeitando-as.

O terceiro grupo de teorias identificado por Chauí (1995) e que analisa a relação entre liberdade, necessidade e contingência é representado por Espinosa, Hobbes e Voltaire, caracteriza-se por adotar, do primeiro grupo, a consideração de que “a liberdade é um ato de decisão e escolha entre vários possíveis” e, do segundo, o entendimento de que as circunstâncias naturais, culturais, históricas e sociais condicionam as decisões de vontade. Para a autora, esta concepção introduz a noção de possibilidade objetiva³⁵⁶, em que a liberdade “encontra-se na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto

³⁵⁵ Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, p. 361-362, grifo da autora.

³⁵⁶ *Ibid*, p. 362. No entendimento da autora, a *possibilidade objetiva* é sobretudo alguma coisa inscrita no coração da necessidade”. O possível não é o provável ou o contingente, é “aquilo criado pela nossa própria ação. É o que vem à existência graças ao nosso agir. (...) A liberdade é a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las”.

é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado”. Portanto, a liberdade estaria exatamente na capacidade de entender tais possibilidades e agir de modo a mudar o que é determinado, dando-lhe nova configuração. As possibilidades objetivas não seriam aspectos limitantes da ação humana, mas um frutífero espaço de criação de novas alternativas de agir e de dar rumo à vida humana.

Na concepção de Vázquez (1915), no entanto, também pode-se vislumbrar três posições filosóficas fundamentais a respeito da liberdade. A primeira seria aquela representada pelo determinismo em sentido absoluto, ou seja, aqueles que são céticos quando falam em liberdade, pois para eles o agir humano é determinado e o determinismo é incompatível com a liberdade. Esta concepção “parte do princípio de que neste mundo tudo tem uma causa. (...) O ato (...) não é senão um efeito de uma causa ou de uma série causal”³⁵⁷, cujas escolhas não são livres e onde a liberdade da vontade não existe, mas o que há é um conjunto de circunstâncias que definem a vontade. No determinismo absoluto, não existiria liberdade humana nem responsabilidade moral, pois as vontades, sejam elas individuais ou coletivas, são determinadas pelas circunstâncias.

Uma espécie de “liberalismo concebido também de maneira absoluta” é a segunda posição filosófica a respeito liberdade, caracterizada por Vázquez (1915). Nesta teoria, a liberdade se estabelece por uma “autodeterminação do EU”, sendo incompatível com qualquer determinação externa (da natureza, da cultura, da história ou da sociedade). Significa a capacidade de “decidir e operar como se quer; ou seja, poder agir de modo diferente de como fizemos se assim quiséssemos e decidíssemos”. A vontade individual é o fator determinante da liberdade e se estabelece a partir do momento que o indivíduo “se insere na trama das relações causais”, alterando-as ou modificando-as. Dentro desta concepção, a vontade humana não tem um poder quase totalitário, ela está à mercê, também, de “causas internas e externas, imediatas e

³⁵⁷ Adolfo Sanchez Vázquez, *Ética*, p. 120.

mediatas, de modo que, longe de romper a cadeia causal, a pressupõe necessariamente”. A liberdade seria estabelecida pelos desejos e vontades individuais, ou como diz o autor “como um dado da experiência imediata ou como uma convicção inquebrantável que não pode ser destruída pela existência da causalidade”³⁵⁸. O absolutismo desta concepção estaria exatamente no enfoque extremamente subjetivo dos determinantes que impulsionam o agir humano, em que a liberdade está sujeita, quase exclusivamente, pela definição das vontades individuais determinadas por condicionantes internos e incontrolláveis. Portanto, nesta concepção, seria ilógico falar em responsabilidade moral, pois os atos individuais são decorrentes de fatores irremediáveis socialmente.

A existência de “uma forma de determinismo que admite ou é compatível com certa liberdade” é a terceira e última teoria filosófica apontada por Vázquez. Nesta concepção estariam incluídos aqueles pensadores que entendem que a “determinação, longe de impedir a liberdade, é a condição necessária da liberdade”. A liberdade e a necessidade seriam complementares, ou seja, para que se “possa decidir com conhecimento de causa e basear a sua decisão em razões, é preciso que o seu comportamento se ache determinado causalmente; isto é, que existam causas e não meros antecedentes ou situações fortuitas”³⁵⁹. O conhecimento e o desvelamento da causa dos acontecimentos é a condição necessária para a obtenção da liberdade.

Por este resumo das três teorias apresentadas por Vázquez (1915), é possível perceber que elas vão todas no mesmo sentido, ou seja, de que o agir humano é determinado: a diferença estaria na “natureza e no alcance dessa determinação”. Ainda segundo o autor, a responsabilização moral exige um certo grau de liberdade, mas implica também o respeito à necessidade causal. “Responsabilidade moral, liberdade e necessidade estão, portanto, entrelaçadas indissolavelmente no ato moral”³⁶⁰. Esta

³⁵⁸ Ibid, p. 123-125.

³⁵⁹ Ibid, p. 127.

³⁶⁰ Ibid, p. 132.

compreensão de que a vontade humana é, por princípio, determinada, tem o referendo de Andorno (1997), quando afirma que

além de saber se há uma verdadeira “liberdade”, neste caso, deve acentuar que a autonomia da vontade não é um fim em si mesma. A menos que se adote uma visão niilista da liberdade, é preciso admitir que ela é uma faculdade que oscila no absoluto; a liberdade se exerce no interior da estrutura ôntica humana, da verdade daquilo que é o homem. É graças à liberdade que o homem pode se situar na verdade de seu ser ou fora desta verdade. Mas ela não é o fim último de sua existência; ela é apenas o meio por excelência de que o homem dispõe para desenvolver todas as potencialidades escondidas em seu ser. (Andorno, 1997, p. 27.)

Esta visão decorre da concepção kantiana que concilia liberdade e respeito às leis, enquanto manifestações da racionalidade em relação aos efeitos da ação humana. Kant (1974) confessa que o homem vive numa espécie de “círculo vicioso” em que “consideramo-nos como livres na ordem das causas eficientes, para nos pensarmos submetidos a leis porque nos atribuímos a liberdade da vontade: pois a liberdade e a própria legislação da vontade são ambas autonomia”. Desta concepção, segundo o autor, surge a distinção “embora grosseira, entre um *mundo sensível* e um *mundo inteligível*, o primeiro dos quais pode variar muito segundo a diferença de sensibilidade dos diversos espectadores, enquanto o segundo, que lhe serve de base, permanece sempre idêntico”. Por isso, tendo como base a racionalidade, o homem não pode pensar “a causalidade da sua própria vontade senão sob a idéia da liberdade”³⁶¹, pois a independência em relação aos determinantes do “mundo sensível” seria, segundo Kant (1974), a liberdade. Neste sentido, o autor define liberdade como

uma mera idéia cuja realidade objetiva não pode ser de modo algum exportada segundo leis naturais e, portanto, em nenhuma experiência também, que, por conseqüência, uma vez que nunca se lhe pode supor um exemplo por nenhuma analogia, nunca pode ser concebida nem sequer conhecida. Ela vale somente como pressuposto necessário da razão num ser que julga ter consciência duma vontade, isto é, duma faculdade bem diferente da simples faculdade de desejar (a saber, a faculdade de se determinar a agir como inteligência, por conseguinte segundo leis da razão independentemente de instintos naturais). (Kant, 1974, p. 253)

Assim, liberdade, para Kant (1974), é um pressuposto ou um instrumento da razão, sendo considerada ao mesmo tempo princípio para definição da humanidade e

³⁶¹ Ibid, p. 246-248.

limitação da própria condição humana. Neste sentido, a necessidade da razão buscar a conciliação necessária entre o reino da vontade – ou do mundo do sensível – e o da liberdade está fundamentado na necessidade de justificar inclusive o próprio imperativo categórico, princípio fundante da tese kantiana. Neste sentido, a “idéia de liberdade” racionalizada é o pressuposto para sustentar não somente o agir humano, mas principalmente para justificar a existência de um imperativo que é o centro da sua teoria moral.

A tentativa de conciliação entre o mundo da necessidade e a liberdade, proposto por Kant, é analisada também por Vázquez (1915) quando esta aliança se estabelece entre “a necessidade no reino da natureza, da qual faz parte o homem empírico e a liberdade no mundo *noumeno*, ou reino inteligível, ideal, no qual não vigora a conexão causal e do qual faz parte o homem com ser moral em sentido próprio”³⁶². Vázquez (1915) parte do pressuposto de que fazer esta divisão é compreender o homem como constituído de duas partes: a empírica e a moral, aumentando assim as dualidades na compreensão do ser humano, afastando-se sobremaneira de sua real condição.

Além desta contradição apontada na teoria kantiana, Vázquez (1914) alerta para o fato de que Kant também rompe com o entendimento de que a liberdade está ligada “ao desenvolvimento do homem como ser prático, transformador ou criador, isto é, está vinculado ao processo de produção de um mundo humano ou humanizado”. Dito de outra forma, a teoria de Kant percebe o indivíduo como sujeito isolado, descontextualizado da sociedade e do momento histórico em que vive. Para Vázquez (1914), a liberdade só pode ser entendida a partir de seu caráter histórico-social, sendo que somente se pode pensar em liberdade se entendermos o “desenvolvimento do homem como ser prático, histórico e social”³⁶³. Portanto, além de entender que a tese kantiana tende a conformar um novo dualismo para a compreensão de homem, remete

³⁶² Adolfo Sanchez Vázquez, *Ética*, p. 127, grifo do autor.

³⁶³ *Ibid*, p. 119-120.

também para uma compreensão individualista, a-histórica e socialmente descontextualizada de liberdade.

Sem ter o intuito de fechar esta discussão sobre o tema da liberdade, mas apenas apontar os caminhos possíveis para sua análise e incorporação ao campo de conhecimento da Educação Física, retoma-se Marilena Chauí, quando sustenta que não se pode pensar a liberdade como balizada apenas no campo da necessidade ou da vontade sem limites, mas entendê-la como uma “disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado”³⁶⁴. Não é a vontade individual que constitui a liberdade, mas estar inserido no mundo, ou nas palavras da autora, “somos livres **não contra o mundo**, mas **no mundo** (...) mudando-o na companhia dos outros”. A liberdade só é possível interrelacionando-se com o mundo e com aqueles que o constituem.

No que se refere especificadamente à contingência ou à necessidade, Chauí (1995) afirma que a “liberdade é a capacidade para darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação”. É justamente nesta capacidade de criar ou de transformar em realidade aquilo que era possível, é que reside o ingrediente fundamental da construção da liberdade. Para Chauí (1995), o “possível não é pura contingência ou acaso (...) é o que se encontra aberto no coração do necessário e que nossa liberdade agarra para fazer-se liberdade”³⁶⁵. Essa liberdade se estabelece, segundo a autora, através de quatro momentos: o primeiro deles quando se reconhece a contradição entre o ideal e a realidade; o segundo é a “busca de brechas pelas quais possa passar o possível”; o terceiro se dá quando se decide agir e se escolhe os meios para fazê-lo; e o último momento se concretiza quando se realiza a ação de transformar um possível em um real. As possibilidades de intervenção e de exercício da liberdade se dão porque o

³⁶⁴ Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, p. 363, grifo da autora.

³⁶⁵ *Ibid*, p. 365.

mundo não é acabado, não é imutável, não está pronto, está se construindo pela ação, principalmente daqueles que têm consciência de sua liberdade.

A liberdade ou o poder de ser sujeito das ações individuais e coletivas é o fundamento da Ética e da Bioética, ou seja, ser livre, autônomo ou, segundo Chauí (1995), “ser capaz de *philia* – é o núcleo da vida ética”³⁶⁶. A Ética e a Bioética se constituem enquanto espaço de relações se estas se estabelecerem entre “sujeitos conscientes, livres e responsáveis”, ou dito de outra forma, a Ética e a Bioética somente se estabelecem a partir de relações intersubjetivas e intercorporais que se pautam não só pelo respeito às normas e valores já existentes, mas também pela capacidade de transformar e criar novas regras e significâncias.

Não se pretende acabar com toda a possibilidade de discussão sobre os conceitos aqui apresentados, sejam eles de pessoa, de dignidade humana, de homem ou de liberdade, nem, com certeza, serão estes os únicos conceitos que devem ser incluídos nas produções da Educação Física quando esta se comprometer com o debate ético e bioético, mas certamente esta tarefa está dada e resta apenas fundamentar sua intervenção no sentido de inseri-la responsabilmente nesta discussão. Portanto, quando se estabelece um debate ético e bioético com o objetivo de fundamentar teórica e praticamente a ação do campo de conhecimento da Educação Física, é importante aprofundar a compreensão daqueles conceitos que dão sustentação teórica e prática para que não se caia em contradições filosóficas que claramente comprometem nossa ação individual e social.

7.1.3. Compromisso com a vida individual e social

³⁶⁶ Ibid, p. 367.

A compreensão do corpo como um organismo vivo nos leva obrigatoriamente a prestar atenção sobre o fenômeno da vida. A vida, portanto, é outro tema que precisa ser assumido pela Educação Física para completar a compreensão de corpo e das questões éticas e bioéticas. As razões para a Educação Física comprometer-se com a discussão sobre a vida são muitas, de toda forma, falar de corpo significa falar da vida que ele representa. O corpo é a materialização e a manifestação da vida. Sendo o corpo a referência da Educação Física, a vida se incorpora a esta referência e, portanto, passa a ser responsabilidade e compromisso da Educação Física. É importante salientar que não se trata de perceber a vida como algo abstrato e metafísico, mas como uma manifestação que é permeada de originalidade e especificidade, ou seja, a vida não é igual para todos os seres humanos, no entanto, todos a possuem. Ela é única, pois cada vida é uma, e todos a vivem de forma específica.

Existe também, uma outra razão para a Educação Física preocupar-se com a discussão sobre a vida e suas diferentes concepções e esta outra razão reside na tendência, que atualmente se constata, de utilização do discurso de defesa da “qualidade de vida”. Novamente, causa desconfiança que este discurso tem sido feito de forma inconseqüente e sem o conhecimento efetivo do que representa em termos de concepção científica e filosófica. O primeiro problema deste discurso é que, dentro da Educação Física, assumiu uma grande capacidade enunciativa, ou seja, ele tem sido usado para justificar qualquer empreendimento, abarcando um enorme número de ações e projetos sob o argumento da promoção da “qualidade de vida”. Enfim, “qualidade de vida” se tornou um grande “guarda-chuva” epistemológico e ideológico para a Educação Física, que a protege de tudo e que tudo abarca.

Viana (2001) conceitua “qualidade de vida” como “o conjunto de elementos sociais, políticos, econômicos, físicos, psicológicos e culturais. Qualidade de vida passa, então, pela necessária mudança de comportamento, vivência de valores, crescimento profissional e humano, disciplina e respeito, cuidados com os ambientes e

atenção à saúde”³⁶⁷. Como a própria autora reconhece, o tema da “qualidade de vida” é muito abrangente, abarca uma série de enfoques e, mesmo assim, tornou-se a maior preocupação do homem moderno. É exatamente esta falta de precisão e esta expectativa que permite com que a “qualidade de vida” seja usada como argumento e justificativa para muitas ações no campo da Educação Física.

Embora o conceito seja amplo e esteja presente na maioria dos discursos da atualidade, ele possui uma característica que é peculiar a todas as formulações, ou seja, “qualidade de vida está estreitamente ligada ao conceito de bem-estar e passa a ser um conceito individualizado”. Com isto, quando se fala em “qualidade de vida”, a conotação que se estabelece a esta característica é ser subjetiva, isto é, pertence ao indivíduo específico. Vinculada a esta característica, está um outro aspecto importante da “qualidade de vida” que é sua multidimensionalidade, isto significa dizer que, a “qualidade de vida” é diferente de indivíduo para indivíduo e, segundo Santin (2002), “acontece no espaço e no tempo físico e cultural, o que faz com que em cada época ou região o padrão da qualidade de vida seja diferenciado. Ainda, a qualidade de vida depende do projeto antropológico vigente em cada época.”³⁶⁸ Portanto, a “qualidade de vida” além de ser um conceito com características subjetivas e individuais, dependente do sujeito, é também é signatária das relações sociais e das mudanças histórico-culturais.

Porém, em termos de debate ético, o conceito “qualidade de vida” representa hoje, uma das duas diferentes tendências que se opõem em termos de compreensão sobre o valor da vida humana. Na atualidade, segundo Andorno (1997), o relativismo e o objetivismo éticos foram substituídos pela disputa de outras duas correntes que discutem o valor da vida humana: de um lado os que defendem os princípios da

³⁶⁷ Helena Brandão Viana. Percepção subjetiva da qualidade de vida, aspectos éticos e morais, p. 1.

³⁶⁸ Silvino Santin, Dimensões Filosóficas da Corporeidade no Esporte e Qualidade de Vida, tema de uma mesa redonda do II Congresso Científico Latino-americano da Fiep-UNIMEP e publicada na obra organizada por Wagner Wey Moreira e Regina Simões, denominada *Esporte como Fator de Qualidade de Vida*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

“qualidade de vida” e, de outro, os que buscam o respeito da “dignidade humana”. Para este autor, a última é “uma noção muito antiga da reflexão filosófica”, já o conceito de “qualidade de vida”, “em compensação, é de preferência moderna”³⁶⁹. O conceito “qualidade de vida” é, segundo Andorno (1997), muito ambíguo, pois se de um lado pressupõe a melhoria das condições de vida dos homens, que é um ponto sobre o qual ninguém discorda, por outro lado, pode exprimir “a idéia segundo a qual existem vidas humanas que não têm bastante ‘qualidade’, porque se situam abaixo da ‘norma’”, ou seja, que existem pessoas que não têm as qualidades mínimas necessárias para serem consideradas merecedoras de ter direito à vida.

Neste sentido, para Andorno (1997), a noção se aproxima perigosamente da compreensão do *lebensunwerte Leben* (vida sem valor vital) hitleriano, que se sustenta na tese de que existem homens em que o padrão de “qualidade de vida” atual é tão inferior e as possibilidades de revertê-las são tão próximas de zero, que a morte não deixa de ser uma saída possível, seja pela ação ou pela omissão. Ainda sobre a questão da qualidade de vida e o nazismo, Badiou (1995) afirma que o “nazismo era de cabo a rabo uma ética da Vida. Possuía seu próprio conceito de ‘vida digna’ e assumia implacavelmente a necessidade de pôr fim às vidas indignas”³⁷⁰. Portanto, no vocábulo composto “qualidade de vida”, a referência e o critério definidor da condição humana, deixa de ser a “vida” e passa a ser a “qualidade” ou, como diz Andorno (1997), a vida “não é respeitada por ela mesma de uma forma integral, mas na condição de possuir uma certa ‘qualidade’”. A vida passa a ser um critério secundário em detrimento do principal que é a qualidade.

Por este pressuposto, a valorização ou não de uma vida estaria na dependência do saldo entre as perspectivas positivas ou negativas de uma pessoa, ou seja, considera-se apenas aquelas vidas nas quais o balanço entre as possibilidades ou potencialidades fosse positivo e, para as demais, a vida perderia a sua “significação”. Andorno (1997)

³⁶⁹ Roberto Andorno, *A bioética e a dignidade da pessoa*, p. 17.

³⁷⁰ Alain Badiou, *Ética um ensaio sobre a consciência do mal*, p. 49.

acentua que “este tipo de raciocínio está baseado sobre uma lógica consequencialista”, em que o “critério exclusivo de moralidade do agir humano é dado pelas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis que decorrem”. Nesta perspectiva, ainda segundo o autor, o “objeto mesmo do ato não conta”, ou dito de outra forma, “o fim justifica os meios”, o que importa é o resultado da ação. Portanto, não é a vida em si que vale, mas a qualidade que possui e aquilo que ela pode gerar ou oferecer.

Não se pretende esgotar aqui, a discussão das diversas conseqüências que podem ser desencadeadas pela vinculação pura e simples à concepção ética de defesa da “qualidade de vida”, mas apenas acrescentar mais um elemento que pode ajudar a compreender o significado que esta perspectiva pode desencadear nos caminhos possíveis que conduzem a Educação Física ao debate ético. Este critério de definição da condição humana consolida uma velha tese de que “os fins justificam os meios”, tese esta que é vista com bastante desconfiança por aqueles que têm responsabilidade com o homem e o universo, pois sustentar moralmente uma ação a partir das conseqüências “favoráveis” que podem ser alcançadas, em detrimento da discussão sobre os meios que se usa para alcançá-las, tem trazido reflexos bastante negativos para a própria humanidade. Os desequilíbrios ecológicos são os exemplos mais evidentes da adesão inconseqüente e irresponsável a esta tese. Basear uma ação no pressuposto da “maximização dos resultados” e na justificativa de que um ato é por princípio “bom” se obtiver um resultado favorável, possui forte conotação utilitarista e tem se mostrado desrespeitoso com o desenvolvimento dos seres vivos, em geral, e com a humanidade, em especial.

Por outro lado, os que defendem a “dignidade da vida” como condição para o debate ético, consideram que o ser humano como um todo possui uma dignidade “que lhe é própria. O ser humano merece respeito enquanto fim-em-si, qualquer que seja o grau de desenvolvimento, de saúde física ou mental. Por que? *Porque ele é uma*

pessoa”³⁷¹. Por este princípio a vida precisa ser respeitada independente da “qualidade” e das condições objetivas que a sustentam, ou seja, independe se os requisitos estão mais próximos ou distantes da “normalidade”. A existência de vida é o critério fundamental que justifica a necessidade de respeito e de compromisso.

No entanto, para Jean Bernard (1994) a dignidade é uma idéia que “vai mais longe que as extremidades da pessoa, que chega à estima devido a tudo o que deriva do homem”. Por esta concepção, a dignidade não é um fato, mas “um valor que decido reconhecer”³⁷². É, segundo o autor, uma reivindicação inclusive daqueles seres humanos que são privados da liberdade e a dignidade ultrapassa a pessoa de direito. Assim, embora a dignidade seja uma idéia, não um fato, ela se materializa principalmente no corpo do ser humano e sobre a vida que este corpo manifesta. Neste sentido, a Educação Física pode ser a referência para aqueles estudos que tomam a vida e a sua dignidade como centro de sua intervenção, desde, é claro, que não se pautem pela valorização de determinadas “qualidades” que são imputadas e definidas como as desejáveis e que passam a ser os critérios identificadores daquelas vidas que merecem respeito ou desprezo.

A busca pelo respeito à vida manifesta tem como referência não somente a preservação das suas características e qualidades biológicas, mas uma dignidade que, segundo Andorno (1997), pode ter dois sentidos diferentes: a primeira é a *dignidade ontológica*, “que é uma qualidade inseparável ligada ao próprio ser do homem” e tem a característica de ser a mesma para todos e única. “É o valor que se reconhece no homem pelo simples fato de existir”. A segunda é a *dignidade ética* que “se refere não ao ser da pessoa, mas ao seu *agir*”, ou seja, a dignidade do homem deve ser respeitada e considerada se a sua ação “estiver de acordo com o que ele é, ou melhor, com o que ele deve ser”. A dignidade, neste caso, “apresenta um caráter dinâmico, pois ela é

³⁷¹ Roberto Andorno, A bioética e a dignidade da pessoa, p. 19, grifo do autor.

³⁷² Jean Bernard, Da Biologia à Ética, p. 164.

construída por cada um mediante o exercício de sua liberdade”³⁷³. Desta forma, o respeito a esta dignidade não é um direito que concerne a todos e da mesma maneira, mas àqueles que, pelo seu agir, a constitui. Para completar, o autor identifica que normalmente quando se fala em dignidade, utiliza-se o primeiro sentido como “valor que se atribui ao homem pelo simples fato de ser homem”, dando a este um caráter que se situa acima de qualquer coisa e é a partir deste entendimento que os defensores da “dignidade da vida” colocam o ser humano como a referência do debate ético e bioético, independente da qualidade e das potencialidades que caracterizam aquela vida.

A introdução ao tema da vida, pelo que se pode constatar, parte de um olhar que se fixa na vida individual como uma característica própria a cada sujeito, única a cada ser e vista de forma isolada das relações sociais e culturais. A constatação de que qualquer debate sobre este tema não pode se limitar a uma perspectiva apenas individual, mas estender a vida por suas referências coletivas e sociais, configurando o ser humano enquanto ser comunitário.

Uma característica fundamental do homem é ser coletivo, gregário, ou seja, a humanização do homem se constrói a partir das relações que ele estabelece com os outros, ou mais especificamente, de sua socialidade. As explicações sobre a origem e o desenvolvimento da humanidade colocam a vida em comunidade como uma das características que estruturaram e alicerçaram a vida do homem na terra, pois se parte do princípio que o homem é um ser social. No entanto, para que estas relações sociais se estabeleçam, segundo Maturana (2001), é necessário que se operacionalize a “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”, isto é, não existe fenômeno social sem a aceitação de outro na convivência. Para entender melhor sua compreensão de fenômeno social e como o homem se insere na sua construção, o autor afirma que “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro com um legítimo outro

³⁷³ Roberto Andorno, A bioética e a dignidade da pessoa, p. 24.

na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”³⁷⁴. Nesta perspectiva, o homem é considerado um animal que vive na “coordenação consensual de ações” e que se dispõe a participar de atividades cooperativas. Portanto, quando deixa de existir esta cooperação, esta convivência e a aceitação do outro, a humanidade do homem se destitui e se degenera.

O homem é um sujeito concreto, real, mas que só se estabelece enquanto tal quando se constitui como membro de um grupo social determinado, sendo que a ação individual e o alcance que esta ação adquire no contexto coletivo, assumem diferentes conotações. No entendimento de Vázquez (1915), as relações entre indivíduo e comunidade podem assumir duas perspectivas: a da política e da moral. Para ele, a “moral regulamenta as relações mútuas entre os indivíduos e entre estes e a comunidade” e embora o coletivo esteja sempre presente, o “elemento íntimo, pessoal desempenha (...) um papel importante”, em que o indivíduo age e toma decisões “interiorizando as normas gerais e assumindo uma responsabilidade pessoal”. Já a política “abrange as relações entre grupos humanos”³⁷⁵, em que o indivíduo assume uma função coletiva, de interesse comum e embora sejam os indivíduos concretos que agem, sua ação somente adquire sentido político se houver integração na ação coletiva da comunidade. Portanto, para este autor, quando a ação humana diz respeito ao indivíduo, quando esta é de sua inteira responsabilidade, esta passa a ser uma ação moral. No entanto, quando esta mesma ação tiver uma penetração na atividade coletiva, esta passa a ser uma atividade política.

Independente das diferenciações e das conceituações que se estabeleçam no plano teórico, entre a ação coletiva e a ação individual, tem-se que considerar que elas são intimamente relacionadas e que não se pode discutir as questões relacionadas à Ética e à Bioética sem considerar as relações sociais ou a socialidade que caracteriza a ação humana. É muito difícil, para não dizer impossível, estabelecer o limite entre a ação

³⁷⁴ Humberto Maturana, Emoções e Linguagem na Educação e na Política, p.24.

³⁷⁵ Adolfo Sanchez Vázquez, Ética, p. 92-93.

individual e coletiva, ou seja, é bastante complexo conseguir definir até que ponto uma ação não teve interpenetração na atividade e na vida coletiva, até que ponto uma ação foi puramente individual e não teve reflexo na estrutura social em que o sujeito está inserido. É bastante temerário conseguir separar na prática aquelas ações que têm cunho puramente individual ou que são sociais. As ações de cada indivíduo têm reflexo e produz ou reproduz uma determinada socialidade e, por isso, a enorme responsabilidade que as ações humanas assumem no contexto da sociedade e da própria humanidade.

Mas retomando a questão da socialidade enquanto uma característica humana, baseada no entendimento que o homem é um ser social e sem esta relação com o outro ele não se constitui, é interessante ver que a compreensão da socialidade do homem tem a sua raiz no que os gregos chamavam de *koinonia*, isto é, comunidade dos iguais. Esta expressão identificava que o bem do indivíduo está diretamente vinculado ao bem comum, ou como defendia Aristóteles, a qualidade das leis e do poder estava diretamente associada à qualidade moral dos cidadãos. Neste sentido, a Ética como parte das relações da vida social, é o resultado de princípios morais que são construídos socialmente. Estes princípios morais, por serem sociais, são diversificados, pois são produto de diferentes ações que buscaram resolver problemas sociais ou individuais específicos o que, mais uma vez, acrescenta mais um argumento no sentido de que é impossível se estabelecer um código moral universal. Dito de outra forma, partindo-se do pressuposto que a Ética e a Bioética são signatárias do grupo social ou da socialidade do homem, é impossível se pensar um padrão moral que oriente todas as comunidades humanas.

A partir destas questões levantadas anteriormente, é necessário fazer uma reflexão no sentido de que a vida não pode ser considerada um bem individual, pertencente ao sujeito, mas é um direito coletivo, comunal, produto e produtor de uma socialidade que caracteriza o próprio homem. Portanto, quando se fala em vida não se pode ter como foco apenas a vida que reside em um corpo individual, mas como foi

citado anteriormente, confirma o que Jean Bernard anuncia, ou seja, que a dignidade da vida vai mais longe que as extremidades da pessoa, ela a ultrapassa e atinge diretamente a socialidade que constitui e é constituída pelo homem.

A importância da vida humana está naquilo que a caracteriza, ou como diz Arendt (1983), ela “é plena de eventos que posteriormente podem ser narrados como história e estabelecer uma biografia; é esta vida, *bios*, em contraposição à mera *zoé*”³⁷⁶. Portanto, o conceito de vida está intimamente ligado ao de política, isto é, não se tem responsabilidade apenas com a materialidade da vida individual, mas com as construções e constituições que se estabelecem na vida coletiva. É difícil se pensar que qualquer ação individual é isenta de conseqüências coletivas e, portanto, qualquer intervenção positiva ou negativa em uma vida não estará sendo estabelecida em um indivíduo tão somente, ela significará a interferência na vida coletiva, na socialidade humana.

Neste sentido, parece que a responsabilidade dos professores/profissionais da Educação Física adquire nova conotação, pois como o corpo é o seu foco de intervenção e este mesmo corpo manifesta a vida individual e coletiva, a ação destes professores/profissionais significa o compromisso com aquilo que existe de fundamental no homem, a sua humanidade. Para assumir de forma conseqüente esta tarefa que se coloca para os professores/profissionais da Educação Física, parece interessante resgatar uma virtude que remonta o período grego, mas que se coloca como de grande pertinência para este debate – já mencionado anteriormente – que é o conceito de *philia*³⁷⁷ aristotélico. Esta virtude se estrutura na compreensão da “amizade entre os iguais e semelhantes” e que coloca a amizade como a virtude indispensável à vida, ou como explica Chauí (2002), é a “benevolência mútua, cada

³⁷⁶ Hanna Arendt. A Condição Humana, p. 109.

³⁷⁷ Segundo Chauí (2002) *philia* para os gregos significa “amizade, viva afeição, amor (sem idéia de sensualidade), sentimento de reciprocidade entre os iguais. O verbo *philéo* significa: sentir amizade por alguém, amar com amizade, tratar como amigo, ajudar, auxiliar, amar de coração, dar sinais de amizade, acolher com prazer; procurar, buscar, perseguir para encontrar; agradar-se com, ter agrado em; estar quite com, relacionar-se de igual para igual.”

um desejando o bem do outro; benevolência que não pode permanecer ignorada, mas deve ser conhecida e reconhecida pelas partes envolvidas na relação; e tem como condição e finalidade a virtude, jamais a utilidade ou a obrigação³⁷⁸. Portanto, o compromisso do professor/profissional da Educação Física com a vida não só individual quanto coletiva não se coloca como uma imposição feita por códigos ou normas, nem pelo caráter utilitário que sua atividade possa desencadear a quem quer que seja, mas pelo seu comprometimento e benevolência com o humano, que se manifesta na vida e, mais especificamente, no corpo.

A partir desta pequena abertura que se propiciou no vasto campo que representa a discussão das diferentes e possíveis concepções de vida, constata-se a necessidade de a Educação Física penetrar profundamente neste campo, deixando de trabalhá-lo apenas na sua superficialidade. É preciso ser conseqüente com a absorção de muitos conceitos que tem fortes conotações ideológicas, econômicas e políticas e que não são colocadas em debate, seja por desconhecimento ou por falta de interesse. O risco que a Educação Física corre é novamente ser associada àquelas áreas que sustentam e promovem princípios eugênicos, elitistas, segregacionistas e racistas, sendo que, no passado, esta vinculação foi muito clara e agora pode se repetir de maneira sub-reptícia.

Para que isto não ocorra, é preciso reafirmar o respeito incondicional à vida, não apenas às circunstâncias em que ela se dá, tornando-a o pressuposto que norteará a intervenção da Educação Física, pois a vida é o valor fundamental que sustenta e possibilita a manifestação de todos os demais valores humanos. A vida é a condição de existência do homem. “A vida física é o valor supremo da pessoa³⁷⁹ e o corpo é a materialização da vida no mundo. A vida se expressa através do corpo no espaço e no tempo, portanto, a nobreza da Educação Física está exatamente na capacidade que possui de preservar a vida e o corpo que é a sua manifestação.

³⁷⁸ Marilena Chauí, Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, p. 460-461.

³⁷⁹ Roberto Andorno, A bioética e a dignidade da pessoa, p. 22.

Andorno (1997) considera que, com relação a Bioética, o respeito à vida é o seu “princípio mais elevado”, principalmente, porque ela “é a condição *sine qua non* do desdobramento das potencialidades do sujeito. A vida é a base obrigatória sobre a qual se constrói a personalidade de cada um”³⁸⁰. Além de ser considerada o princípio norteador da ação humana, a vida também é o direito inalienável de qualquer pessoa e sociedade como um todo. Nenhuma sociedade consegue se estabelecer enquanto tal se não partir deste princípio e desta concepção de justiça. A harmonia social só é possível se for baseada no respeito à vida e, mais concretamente, no respeito a sua corporeidade e a do outro.

Diante de tudo que foi dito, fica claro que os professores/profissionais da Educação Física têm a obrigação de se preocupar com aquilo que os indivíduos podem vir a se transformar e com o modo como se pode remodelar a própria humanidade. A atuação profissional na área da Educação Física precisa levar em consideração que a aplicação dos conhecimentos e da tecnologia, aí produzidos, tem reflexos diretos na concepção de corporeidade e, conseqüentemente, com relação à vida individual e social. Portanto, a vida individual e social é um compromisso concreto de professores/profissionais, mas quando se fala em vida, corpo e humanidade, isto remete ao conceito de sujeito, por isso, a próxima tarefa, a partir de agora, é discutir como se estabelece o conceito de sujeito e suas diferentes localizações.

7.1.4. Localização do sujeito

Como foi discutido no primeiro capítulo desta pesquisa, a modernidade se caracterizou pela separação entre a produção do conhecimento baseado no pensamento científico, tido como objetivo e aqueles produzidos a partir da sensibilidade, com claro

³⁸⁰ Ibid, p. 14.

privilegiamento do primeiro. Neste sentido, houve uma dissociação entre a objetividade – vista como a característica fundamental e identificadora do pensamento científico moderno – e a subjetividade, considerada como aqueles saberes emanados da sensibilidade e que, em função disto, destituída de validade e confiança científica. Ao assumir o postulado da objetividade, a comunidade científica desconsiderou e desqualificou todos aqueles conhecimentos produzidos a partir de subjetividades.

A separação entre objetividade e subjetividade desencadeou uma outra conformação: a da objetivação do sujeito. Como a ciência moderna privilegiou aqueles conhecimentos produzidos por métodos experimentais, baseados exclusivamente em “fatos verificáveis” instrumentalmente e como o sujeito era visto como o depositário das manifestações da sensibilidade, houve, desta maneira, também uma hierarquização nos valores imputados à concepção de objeto e de sujeito. Neste sentido, o sujeito enquanto manifestação dos sentidos só se aproximaria da verdade se assumisse as características inerentes ao objeto ou quando fosse tratado enquanto objeto, pelo menos, epistemológico. Seria o que Andorno (1997) chama de “um verdadeiro fenômeno de indução existencial”, ou seja, o processo em que o “homem começa a ser visto exclusivamente segundo as categorias tecno-científicas e fica assim reduzido a um estado de coisa que se pode modelar à imagem dos objetos técnicos”. Assim, quando isto acontece, o homem deixa de ser “sujeito” para tornar-se “objeto”.

Ao estabelecer que os fenômenos precisam ser, necessariamente, observados pelos “chamados métodos objetivos, isto é reprodutíveis e independentes, não da existência dos observadores, mas da subjetividade”³⁸¹, houve uma espécie de exclusão do sujeito do fazer científico, ou seja, o sujeito para produzir conhecimento verdadeiro – atividade esta que o identifica e o qualifica como um ser racional –, precisa afastar-se de sua subjetividade e aproximar-se, preferencialmente, daquelas características que

³⁸¹ Henri Atlan. Entre o cristal e a Fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo, p.231.

o aproximam a uma estrutura lógica. É o que se poderia chamar de uma ausência do sujeito no fazer científico moderno.

Esta ausência será rapidamente superada pela própria ciência – como vai ser visto posteriormente – e o sujeito assume um importante espaço no pensamento moderno, pois passa a ser “aquele que reflete sobre as relações entre atos e significações e conhece a estrutura formada por eles”³⁸². O sujeito é o único capaz de produzir conhecimento, portanto, não pode ser secundarizado. Para Sève (1994), no pensamento antigo e medieval, sujeito significa, etimologicamente, “o ser subjacente aos seus atributos, a substância”. Entretanto, a partir de Descartes e depois com Kant, “completa-se, uma reviravolta: da ‘substância pensante’ em forma de puro ego separa-se a atividade ideal de um eu legislador do seu mundo”³⁸³. Na modernidade, segundo o autor, ao invés de biológico, “a referência pertinente passa a ser, aí, o simbólico” e o “sujeito rompe com as amarras com o ser natural para entrar no universo do sentido, onde a consciência adquire a sua livre interioridade”. Portanto, o sujeito adequadamente submetido à racionalidade e à objetividade, deixa de ser sensível para tornar-se aquele que raciocina e decide. Consolida-se, assim, o sujeito moderno.

Ainda sobre o sujeito moderno, Ladrière (2001) afirma que é neste período que o conceito de sujeito se “desprende de suas operações e leva em consideração apenas como esta instância-fonte que se situa no princípio das operações, que nelas se atesta e se põe a exercitar, em sua realidade mesma, em cada uma das suas iniciativas”³⁸⁴, torna-se o elemento fundamental do fazer científico e, portanto, da sociedade moderna como um todo, principalmente, se for considerado o “sentido cartesiano do Ego pensante ou no sentido kantiano do eu transcendental”. Assim, o sujeito é aquele que age, que tem consciência e que é o suporte de todas as atribuições.

³⁸² Ibid, p. 119.

³⁸³ Lucien Sève. Para uma Crítica da Razão, p. 59.

³⁸⁴ Jean Ladrière. Ética e Pensamento Científico, p. 106.

Mesmo assumindo esta nova característica, Ladrière (2001) chama a atenção para o fato que o conceito moderno ainda mantém a herança grega do duplo sentido do sujeito, ou seja, o da passividade – entendido como material e que “dá positivamente à forma o poder de manifestar-se de modo efetivo, segundo as possibilidades de concretização que lhe proporciona” –; e o de iniciativa – vinculado à substância, e que “constitui o princípio mesmo da produção das potências e dos atos”. Neste sentido, o sujeito moderno seria a combinação destas duas características: passivo por ser matéria e ativo por ter a capacidade de apreender este seu ser e lhe estabelecer um destino.

No entanto, uma outra característica do sujeito que precisa ser considerada é a sua unicidade, ou seja, cada sujeito é único, possui uma identidade que lhe é própria, não é compartilhada por mais ninguém. Vinculado a isso, Morin (2002) chama a atenção para um outro aspecto do sujeito que está vinculado à questão da unicidade do sujeito e que o complementa, isto é, segundo o autor, “cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito, essa unicidade singular é a coisa humana mais universalmente partilhada. Ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais em comum”³⁸⁵. Assim, cada sujeito é único e particular, mas esta característica é geral e compartilhada, perpassando todos os seres humanos, ou seja, o sujeito possui uma unicidade que é universal.

Além disso, é preciso salientar também que o sujeito não pode ser visto como um ser individual, particular e singular, mas entendido como um conceito fortemente ligado a sua conformação coletiva, social e universal. As ações e os saberes produzidos pelo sujeito não se constroem apenas pela capacidade ou pela vontade individual, mas pelo contato que tem com o mundo e com os outros. No entendimento de Chauí (1995), a percepção de mundo “se realiza em mim não apenas segundo minhas vivências psicológicas individuais, mas também segundo leis, normas, princípios de estruturação e organização das coisas, que são as mesmas para todos os

³⁸⁵ Edgar Morin. Método 5: a humanidade da humanidade, p. 75.

sujeitos percebedores. É com esta estruturação e organização que lida o sujeito”³⁸⁶ Dito de outra forma, o sujeito é “tão intersubjetivo como subjetivo. Trata-se de um ser, não-substancial, mas relacional”³⁸⁷, constitui-se não só pelas heranças genéticas que o configura, mas também pelas relações que estabelece com outros e com o mundo. No entanto, segundo Morin (2002), “por maior que seja nossa possibilidade de integração num Nós, a equação Ego/Eu é pessoal e inalienável”³⁸⁸, isto é, o sujeito vive e age para si e para os outros, compartilhando ações e afetividades, mas as características e as relações que o identificam e o constituem enquanto ser único, é intransferível.

Para aprofundar o debate do sujeito na perspectiva de apontar os elementos necessários para fundamentar a introdução e a realização do debate ético e bioético na Educação Física, é preciso apontar algumas identificações fundamentais para o sujeito, quais sejam: o sujeito cognitivo, o biológico, o histórico e o social, o jurídico e o moral. A indicação destas identidades não significa que sejam exclusivas, mas aquelas que estabelecem os fundadores teóricos e práticos mínimos para sustentar o debate ético e bioético, portanto, necessário à Educação Física.

No que se refere à primeira das identificações, a do *sujeito cognitivo*, esta surgiu quando a condição secundária do sujeito, decorrente da exclusão da subjetividade do fazer científico moderno, acabou não se sustentando exatamente por contrariar o próprio processo de construção do conhecimento. Ou seja, o conhecimento está baseado na ação de um indivíduo dotado de racionalidade e que, em nome da razão, busca os saberes necessários à consolidação da sua humanidade ou enquanto espécie que domina a verdade e a natureza. Procurando não sucumbir às características de um sujeito sensível – portanto, incapaz de produzir saberes verdadeiros –, constitui-se o sujeito do conhecimento, que nas palavras de Chauí (1995), é aquele que se estabelece através da “atividade de análise e síntese, de representação e de significação voltadas

³⁸⁶ Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, p. 118.

³⁸⁷ Lucien Sève. *Para uma Crítica da Razão*, p. 59.

³⁸⁸ Edgar Morin. *Método 5: a humanidade da humanidade*, p. 77.

para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente (vida psíquica, moral e política), isto é, da posição do mundo natural e cultural e de si mesma como objeto do conhecimento. Apóia-se em métodos de conhecer e busca a verdade ou o verdadeiro”³⁸⁹. O sujeito cognitivo é aquele capaz de produzir conhecimento a partir das fontes intelectuais e teóricas da realidade.

Dentro desta perspectiva, o sujeito se humaniza exatamente quando é capaz de produzir conhecimento e quando, através de novos saberes, busca a superação das contingências. No entendimento de Lukács (1978)³⁹⁰,

o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – proporcionalmente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade; todavia, isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico. (Lukács, 1978, p. 05)

Assim, o sujeito se constitui quando é capaz de buscar as soluções às suas necessidades e carências, sendo que este processo de construção de respostas e novos saberes se acumulam e enriquecem não só a capacidade individual, mas também o grupo social em que o sujeito está inserido. Portanto, a capacidade de questionar a realidade e buscar soluções às imposições colocadas por esta mesma realidade, buscando superá-las, é o que caracteriza o sujeito cognitivo.

Neste sentido, no que se refere especificamente à vinculação entre o sujeito e a produção de novos saberes, Chauí (1995) afirma que, “ao contrário do eu, o sujeito do conhecimento não é uma vivência individual, mas aspira à universalidade, ou seja, à capacidade de conhecimento que seja idêntica em todos os seres humanos e com validade para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares”³⁹¹. Além disso, o

³⁸⁹ Marilena Chauí. Convite à Filosofia, p. 118.

³⁹⁰ George Lukács. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem, p. 05.

³⁹¹ Marilena Chauí, Convite à Filosofia, p. 118.

sujeito cognitivo, na sua busca pelo conhecimento que atenda às necessidades individuais e coletivas, também necessita do outro e do mundo para constituir-se enquanto tal. Portanto, na construção do conhecimento a respeito deste mesmo mundo, o sujeito busca um saber a ser socializado, universalizado e que não tem condições de ser produzido a não ser que seja na convivência com o outro.

No que se refere ao *sujeito biológico*, o conhecimento científico tradicional trabalha na perspectiva de que o homem, assim como os demais seres vivos, são organismos com uma estrutura biológica definida e que o processo de evolução e de perpetuação da espécie se dão através da adaptação e da seleção natural. Neste sentido, a organização biológica do homem era concebida como uma estrutura fixa, cujas modificações aconteciam de maneira esporádica e determinadas pelo ambiente. Trabalhava-se, assim, na perspectiva de um certo determinismo genético, em que o sujeito, em sua estrutura biológica, já vinha definido *a priori*, sendo que sua ação era condicionada exatamente por esta estrutura fixada.

Estas concepções que se baseiam no determinismo genético perderam espaço a partir de estudos como o de Maturana, Varela e outros, cuja tese principal é de que o organismo dos seres vivos é um sistema autopoietico, isto é, o “ser vivo não um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular”, em um processo de interações e de trocas intermoleculares que produzem uma relação e uma configuração sempre nova destas relações moleculares e, portanto, orgânicas. Neste sentido, cada ser ou fenômeno biológico é o resultado do “viver do ser vivo como um sistema que se realiza e existe na contínua produção de si mesmo”³⁹², portanto, cada sujeito se autoproduz constantemente, a partir das relações que se estabelecem entre as suas estruturas moleculares e o meio.

³⁹² Humberto Maturana Romesín e Francisco Varela García. De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo, p. 16-17.

Os seres vivos, nesta perspectiva de discussão, “começam com uma estrutura inicial que condiciona o curso de suas interações e delimita as mudanças estruturais que tais interações desencadeiam”, sendo que cada sujeito estabelece uma dinâmica de interação e de mudanças que lhes são próprias, construindo um condicionamento original às alterações provocadas pelo meio³⁹³, isto é, “as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e seu meio são desencadeadas pelo agente perturbador, mas *determinadas pela estrutura do sistema perturbado*”. Como Maturana e Varela trabalham com a perspectiva da “interação” e do “acoplamento estrutural” entre o ser vivo e o meio, salientam que o mesmo acontece como o meio, isto é, no momento em que o ser vivo passa a ser o agente perturbador, o meio é que define as mudanças decorrentes da perturbação.

O ser vivo e, por conseqüência, o sujeito, nesta concepção, não são determinados biologicamente, mas considerados como o resultado de um processo dinâmico de interação com o meio e com os outros, processo este que começa a partir de uma estrutura inicial que transmuta na história do indivíduo. Esta tese é compartilhada também por Morin (2002), para quem o “ser humano mortal, como todo ser vivo, possui a unidade bioquímica e a unidade genética da vida”³⁹⁴, sendo que a sua importância não está na capacidade definidora do comportamento do sujeito, mas por ser a matriz de constituição do indivíduo e por acompanhá-lo por toda a sua existência. Para o autor, a “definição primeira do sujeito deve ser *bio-lógica*. Trata-se de uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo”³⁹⁵, assim, a importância da estrutura biológica está não só por ser a primeira identificadora, mas também porque ela percorre toda a vida do sujeito.

³⁹³ Humberto Maturana Romesín e Francisco Varela García. *A árvore do conhecimento*, p. 131. Maturana e Varela afirmam que o ambiente não determina quais serão os efeitos de sua “perturbação”, pois é a estrutura do ser vivo que define quais as mudanças que ocorrerão como resposta. (grifo do autor.)

³⁹⁴ Edgar Morin. *Método 5: a humanidade da humanidade*, p. 29.

³⁹⁵ *Ibid*, p. 74.

A perenidade da identificação biológica do sujeito não tem correspondência na própria estrutura orgânica do ser, ou seja, como Maturana e Varela, Morin (2002) salienta que o “indivíduo não tem identidade física estável; as suas moléculas degradam-se e são substituídas por outras; (...) mas a identidade do seu Eu permanece (...) a qualidade do sujeito transcende as mudanças do ser individual”³⁹⁶. Neste sentido, a estrutura biológica do sujeito é sua primeira identificação e lhe acompanha enquanto existir vida, no entanto, não é constante nem permanente, ela sofre mudanças na relação com o meio e com os outros e são exatamente estas mudanças que fortalecem e sustentam a identidade do sujeito. Portanto, no plano biológico, o que identifica o indivíduo e o que o qualifica enquanto sujeito não é aquilo que é constante, mas o que se transforma.

Considerando que o sujeito biológico não é uma estrutura definitiva, mas se constitui como um sistema dinâmico, em que “toda a história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial hominídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interação”, isto deixa pouco espaço para se falar em “determinismo biológico” e habilita o sujeito a ser capaz de interagir com o mundo e com os outros, na presença de uma liberdade e de uma responsabilidade muito maior a respeito de seu futuro e de seu destino. “*O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem*”³⁹⁷ e é a partir desta consideração que não só o educar – como ressalta Maturana (2001) –, mas a Ética e a Bioética assumem uma responsabilidade muito maior não só na Educação Física, mas dentre aqueles que, direta ou indiretamente, lidam com a vida humana.

A totalidade do debate ético e bioético não pode ser atingida se não for considerada a identidade histórica e social do sujeito. A identificação do *sujeito histórico e social* se estabelece pela necessidade de considerarmos um indivíduo como localizado, muitas vezes, condicionado pelas circunstâncias e pelos determinantes

³⁹⁶ Ibid, p. 75.

³⁹⁷ Humberto Maturana. Emoções e Linguagem na Educação e na Política, p. 28-29.

sociais e culturais de seu tempo. Assim, o sujeito precisa ser pensado não apenas pelo seu presente, mas pelas manifestações e ações futuras e do passado, além das fronteiras geográficas e temporais.

Sem cair no determinismo, é preciso considerar que o sujeito, em várias ocasiões, age em função de respostas que precisam ser dadas para circunstâncias ou fatos que não foram escolhidas por ele. Neste sentido, retoma-se a dinâmica expressa anteriormente por Chauí, a respeito da relação liberdade e necessidade, que no entendimento de Lukács (1978), torna o sujeito “um ser que dá respostas. Expressa-se aqui a unidade – contida de modo contraditoriamente indissolúvel no ser social – entre liberdade e necessidade”, ou como “unidade indissolúvelmente contraditória das decisões teleológicas entre alternativas com as premissas e conseqüências ineliminavelmente vinculadas por uma relação causal necessária”³⁹⁸. O sujeito não age apenas seguindo um projeto pré-determinado, em que ele tem domínio pleno de todas as circunstâncias, pois a realidade não segue um projeto pré-definido, ou como diz Morin (2002), “a história não é racional, no sentido em que seria movida por uma Razão em movimento, (...) embora comporte suas determinações, lógica, racionalidades, a História é também irracional, pois comporta ruídos e furores, desordens e destruições”³⁹⁹.

Portanto, não se pode considerar o sujeito como um indivíduo previsível, já que ele, muitas vezes, age a partir das contingências e movido pela necessidade. Mas, por outro lado, o sujeito também não é totalmente definido e determinado pelas contingências, mas existe um espaço de iniciativa pessoal ou um espaço de liberdade que permite ao sujeito agir e intervir na realidade. Tem-se que considerar que o sujeito sofre interferências não só da natureza, dos ditames históricos, como ainda do grupo social em que está inserido e que este conjunto de relações é fundamental de ser considerado, quando o objetivo é discutir o papel do sujeito no debate ético e bioético.

³⁹⁸ George Lukács. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem, p. 14.

³⁹⁹ Edgar Morin. O método 5: a humanidade da humanidade, p. 222.

A identificação do sujeito histórico e social se dá pelo exame das circunstâncias, das realidades materiais de sua existência e dos efeitos que estas condições materiais exercem sobre o seu agir, tanto no presente quanto nas possibilidades de construções e de ações futuras. Na atualidade, por exemplo, o sujeito histórico e social precisa ser considerado como aquele localizado, na sua maioria, em uma sociedade capitalista, assumindo uma determinada função no processo de construção deste mesmo sistema social e que vem empreendendo severas reorientações para que possa manter sua organização.

Por outro lado, a identificação do *sujeito jurídico*, constitui-se pela capacidade do indivíduo de assumir culpabilidades ou prerrogativas, ou seja, ser detentor de deveres e direitos. É um ser real, considerado como possuidor de qualidades que o tornam capaz de assumir responsabilidades. O sujeito jurídico, assim como o sujeito moral, está submetido a normas que regulam as relações sociais, normas estas que estabelecem como os sujeitos devem se comportar e que variam de acordo com a localização histórica e social do sujeito. O objetivo final desta normatização não é só definir o agir do sujeito, mas, sobretudo, a busca da coesão social.

O sujeito jurídico diverge do moral quando as normas a serem respeitadas não partem da vontade e do compromisso do sujeito com a coesão social, mas quando a ação decorre da imposição e da coerção que é exercida, normalmente, por dispositivos jurídicos. Assim, o sujeito jurídico não cumpre as normas por entender que elas são necessárias, mas porque foram feitas para serem cumpridas, são deveres. Neste sentido, o sujeito jurídico comporta-se a partir da observância de normas institucionalizadas através de códigos, leis, que regulamentam relações humanas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do grupo social em questão.

O sujeito jurídico não tem o objetivo de desenvolver determinadas virtudes, mas, segundo Andorno (1997), deve buscar a “justiça e a equidade como condições

necessárias à paz social”, constituindo um arcabouço jurídico que “não pretende impor uma moral, nem menos ainda tornar os homens virtuosos”⁴⁰⁰. Embora o desenvolvimento moral dos indivíduos e da sociedade não seja a função primeira do sujeito jurídico, existe o compromisso com a constituição e com o respeito às normas e legislações que definirão a convivência social e que podem se tornar os instrumentos necessários para a construção de relações moralmente legítimas. A luta para que a dignidade da vida seja respeitada, o atendimento das necessidades e os direitos do outro e o desenvolvimento pleno da sociedade como um todo, são as principais finalidades e objetivos do sujeito jurídico.

A indicação da dignidade da vida como fundamento para o debate sobre o agir do sujeito jurídico remete para uma questão bastante importante na atualidade, ou seja, quais são as referências da ação justa na modernidade? Para Andorno (1997), no período aristotélico, pode-se dizer que o sujeito jurídico era entendido a partir de duas perspectivas: a do indivíduo justo e o cidadão virtuoso. A manifestação do indivíduo justo era requerida na sua vida privada, na constituição da sua vida pessoal e tinha como objetivo a busca incessante da felicidade. Essa felicidade era alcançada pela da sabedoria (*sophia*)⁴⁰¹ – enquanto conhecimento teórico mais elevado – e a sabedoria prática (*phronesis* ou *prudentia* dos latinos)⁴⁰². O cidadão, por outro lado, referia-se ao ser político, ou seja, aquele que busca a confirmação de sua felicidade através de sua participação em uma comunidade, sendo que a *pólis* era considerado o lugar onde os cidadãos manifestavam as suas virtudes. Só que qualquer uma destas perspectivas – o indivíduo justo e o cidadão virtuoso – constrói-se a partir da referência do bem

⁴⁰⁰ Roberto Andorno. *A bioética e a dignidade da pessoa*, p. 29.

⁴⁰¹ Segundo Chauí (2002) *sophia* significava sabedoria. “Inicialmente significava habilidade manual para as artes e técnicas. A seguir, a sabedoria moral ou prudência do homem razoável e sensato. Finalmente, passa a significar o conhecimento teórico em seu ponto de mais alta perfeição. O verbo *sophízo* significa: tornar hábil, prudente, sábio”. (p. 511)

⁴⁰² Para Chauí (2002) *phronesis* era a “prudência ética, sabedoria moral, inteligência razoável ou sensatez. O verbo *phronéo* significa: ter a faculdade para pensar e sentir, isto é, para viver é preciso ter bom senso; estar no pleno uso da razão (em oposição à insensatez ou à loucura); ser sábio e prudente, ser sensato; ter bons sentimento, ter sentimentos nobres e elevados. É a mais alta qualidade moral”. (p. 509)

essencial e universal. Só que a esta compreensão de “bem” como referência moral já se mostrou incapaz de fundamentar e sustentar o debate ético, portanto, ineficaz para definir as referências a respeito dos direitos e deveres de um sujeito jurídico.

Com certeza, a definição do agir do sujeito jurídico é, hoje, o debate mais difícil de ser feito, principalmente, por não se ter as referências da ação justa. Assim, torna-se impossível definir os direitos e deveres do sujeito. A inexistência de uma referência moral universal – surgida pela derrocada da ciência como princípio fundante da Ética moderna – e o debate aberto pelo progresso da ciência e da tecnologia – no sentido de ampliar os limites do fazer humano – fez com que o sujeito ficasse órfão em termos de definição de quais são direitos e, principalmente, seus deveres. As normas jurídicas não têm a função de constituir uma moral, mas os fundamentos morais de uma sociedade devem servir como embasamento da ação jurídica, portanto, da definição do sujeito jurídico.

Neste sentido, passa a ser tarefa não só da Ética, mas de todas as áreas do conhecimento que têm a vida como referência de suas produções, a tarefa de resgatar o papel do sujeito enquanto indivíduo que age, debatendo e construindo pressupostos teóricos e práticos que podem vir a balizar a ação justa dos sujeitos de um determinado grupo social e localizados em um determinado tempo histórico. A Bioética, em suas análises biomédicas, já indicaram alguns princípios e pressupostos, como vimos anteriormente. Cabe agora à Educação Física, baseada na questão da corporeidade, construir estes referenciais importantes para a ação do sujeito.

A última forma de identidade necessária de ser considerada pela Educação Física, no sentido de aprofundar o debate ético e bioético é o do *sujeito moral*. No entendimento de Freitag (1992), qualquer ação moral pressupõe “um sujeito da ação, livre, dotado de vontade e razão, capaz de controlar e orientar os seus atos segundo certos critérios e princípios, disposto a assumir conscientemente as conseqüências

desses atos, responsabilizando-se por eles”⁴⁰³. O indivíduo livre, racional, respeitoso de critérios e princípios, possuidor de responsabilidade e consciência moral é o sujeito moral.

O sujeito moral precisa ser capaz de avaliar e julgar o seu comportamento, conformando-o com as normas que ele conhece e reconhece como justas e, portanto, que se tornam obrigatórias. Para isto, o sujeito tem que se informar ou se confrontar com as situações e, de acordo com as normas, critérios e princípios estabelecidos, interiorizados pela sua justeza, tomar as decisões. Faz parte também da ação do sujeito moral, não só agir, mas também julgar os seus próprios atos e dos demais sujeitos que com ele convivem.

A capacidade de agir e julgar do sujeito moral resultada não só das respostas e avaliações subjetivas a respeito dos fatos e dos fenômenos, mas também das relações sociais que geraram não apenas os acontecimentos, bem como as respostas e soluções a estes episódios. Neste sentido, segundo Vázquez (1915), “a consciência moral dos indivíduos, como produto histórico-social, está sujeita a um processo de desenvolvimento e mudança”⁴⁰⁴, ou seja, a capacidade de ação e julgamento moral do sujeito também não é perene, ela evolui de acordo com as exigências do desenvolvimento subjetivo e social.

O indivíduo torna-se sujeito moral exatamente quando começa a emergir a necessidade do cumprimento das normas, princípios e critérios, não porque é obrigatório, mas porque ele compreende o dever de cumpri-las. Este compromisso não se limita apenas à consciência individual, mas se estende à responsabilidade de um sujeito concreto com o seu grupo social. Neste sentido, Badiou (1995) afirma que o sujeito “de modo algum preexiste ao processo. É absolutamente inexistente na situação ‘antes’ do acontecimento. Pode-se dizer que o processo de verdade *induz* um

⁴⁰³ Bárbara Freitag. Itinerário de Antígona, p.13.

⁴⁰⁴ Adolfo Sanchez Vázquez. Ética, p. 187.

sujeito”⁴⁰⁵. O sujeito moral além de se estabelecer na compreensão do dever e não na imposição, também se submete a duas funções, ao mesmo tempo, contrárias e complementares: de um lado, encontra-se o fato de pertencer a uma situação – que seria aquilo que Badiou (1995) chama de “princípio de interesse” –, de outro, “a consistência, o enlace do sabido pelo não-sabido, aquilo que se pode chamar de ‘*princípio subjetivo*’”⁴⁰⁶. Ou dito de outra forma, o sujeito moral decorre da relação e da interposição de aspectos objetivos e subjetivos na avaliação e no julgamento da ação moral.

Portanto, o sujeito moral não existe *a priori*, ele se constitui na relação e no contato permanente com a realidade e com os outros, contando com dois mecanismos diferentes e complementares: a necessidade do atendimento de interesses objetivos e a consideração de critérios subjetivos de análise da realidade. Assim, o sujeito moral se estabelece nas relações e tem como objetivo estruturar e justificar sua ação, além de julgar as suas e as demais atitudes e respostas humanas dadas às imposições e contingências da vivência cotidiana. Para atender a estas tarefas, o sujeito moral precisa ser livre, precisa conhecer a realidade individual e social, e, fundamentalmente, ter responsabilidade e ser conseqüente com o seu agir.

Para completar este debate a respeito da compreensão de sujeito, abrangendo todas as suas identificações, é preciso salientar que o conceito está fortemente vinculado à concepção de pessoa, sendo esta discussão fundamental para o debate ético e bioético. A primeira vinculação entre sujeito e pessoa se estabelece exatamente na característica de interdependência coletiva que fundamenta tanto o conceito de sujeito quanto o de pessoa. Para Sève (1994), “o conceito sóciopolítico habitual de indivíduo leva a legitimar a ligação invejosa de cada particular aos seus interesses próprios e à sua privacidade, (...) a esquecer a essencial interdependência entre homem

⁴⁰⁵ Alain Badiou. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*, p. 56, grifo do autor.

⁴⁰⁶ *Ibid*, p. 60, grifo do autor.

individual e humanidade social. Isto nos aproxima da pessoa ética”⁴⁰⁷. Assim, quando se busca a discussão do sujeito enquanto um dos pilares do debate ético e bioético, isto remete imediatamente ao conceito de pessoa, pois como diz Chauí (1995), do ponto de vista moral e ético, a pessoa é a que tem a capacidade de ter consciência, consciência esta entendida como a “espontaneidade livre e racional, para escolher, deliberar e agir conforme à liberdade, aos direitos e ao dever”⁴⁰⁸.

Portanto, a aproximação entre o sujeito e o debate ético e bioético se faz através da pessoa, pois este conceito tem a capacidade de englobar a consciência moral constituída pelo sujeito, considerando as suas identificações, vivências, valores e as instituições que constituem a sociedade e a cultura na qual está inserido. A importância deste conceito de pessoa para a Ética e a Bioética é justamente porque

a pessoa é dotada de vontade livre e de responsabilidade. É a que tem a capacidade para compreender e interpretar sua situação e sua condição (física, mental, social, cultural e histórica), viver na companhia de outros, segundo as normas e os valores morais definidos por sua sociedade, agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação e decisão, realizar as virtudes e, quando necessário, contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos em nome de outros, considerados mais adequados à liberdade e à responsabilidade. (Chauí, 1995, p. 118)

Assim, a pessoa é o sujeito que se move e age a partir de seus desejos e dos compromissos que assume e lhes são impostos socialmente, sem deixar, contudo, de possuir uma autonomia necessária ao estabelecimento e à consolidação do grupo social. Neste caso, a liberdade e a responsabilidade são os pressupostos fundamentais para o exercício desta autonomia, que caracterizará o sujeito enquanto pessoa.

A importância do conceito de pessoa para a Ética e a Bioética, não está apenas na concretude, mas sobretudo porque é valor. Segundo Bernard (1994), “a pessoa é uma individualidade biológica, um ser de relações psicossociais, um caso para os juristas. Mas transcende essas definições analíticas. Aparece como valor”⁴⁰⁹. A grande tarefa,

⁴⁰⁷ Lucien Sève. Para uma Crítica da Razão, p. 58.

⁴⁰⁸ Marilena Chauí. Convite à Filosofia, p. 118.

⁴⁰⁹ Jean Bernard. Da Biologia à Ética, p. 158.

neste sentido, incluindo o da Educação Física é, para o autor, a defesa “do ser contra o não-ser”⁴¹⁰, ou seja, o compromisso daqueles que defendem a vida e a dignidade humana, de proteger o indivíduo de ações que, mesmo em nome da ciência, não respeitam o valor da pessoa humana. Não é só a materialidade do sujeito que deve ser protegida e respeitada, mas é a pessoa enquanto valor que a torna humana.

O conceito de pessoa, segundo Andorno (1997), é originário do termo latino *persona* e “formou-se sobre o *prosôpon*”⁴¹¹, exprimindo aquilo que é sempre singular, o “aspecto irreduzível da personalidade, o mistério de seu ser fim-em-si”. O termo pessoa, então, representa o “ser que se pertence somente a ele mesmo, quer dizer àquele que é radicalmente incapaz de pertencer a um outro enquanto simples objeto”. Além de não poder ser objeto de outro, o autor salienta que a pessoa não tem a “propriedade” sobre o seu corpo, pois “a pessoa não *possui* um corpo, ela *é* seu corpo”⁴¹². A pessoa é, portanto, um ser inalienável, não pode ser objetivável e por ser valor, não pode ser considerada mercadoria ou propriedade a ser disponibilizada, inclusive, por quem é materializado através de um corpo. Andorno (1997) completa dizendo que a pessoa é “um ser de natureza racional, mas *não é* sua razão e ainda menos sua consciência. (...) *pertence* a uma natureza capaz de razão e de consciência. Graças a isto, ela é sujeito (...) ela tem a mais alta densidade ontológica do que todo o universo material que o rodeia”⁴¹³. Portanto, a pessoa é o valor máximo do desenvolvimento enquanto ser humanizado.

O debate sobre o conceito de pessoa na Educação Física tem o objetivo de qualificá-la pra intervir na relação com a Ética e a Bioética, inclusive, adquirindo condições de se posicionar quanto à polarização existente na compreensão do que seja pessoa. A divergência anteriormente explicitada consolida-se através de diferentes

⁴¹⁰ Ibid, p. 154.

⁴¹¹ Roberto Andorno. A bioética e a dignidade da pessoa. O termo *prosôpon* (rosto) servia para designar tanto o rosto humano em sua realidade física e concreta, como a máscara que carregavam os atores e depois, por metonímia, o papel que ele simbolizava (p. 34)

⁴¹² Ibid, p. 35.

⁴¹³ Ibid, p. 41, grifo do autor.

concepções a respeito da existência ou não uma regulamentação mais efetiva das experiências com o corpo humano e deste debate a Educação Física não pode se omitir. De um lado, a regulamentação é exigida por aqueles que vêem a necessidade que a manipulação corporal seja limitada, tendo como pressuposto o respeito à vida e à dignidade humana. Os limites da ação humana sobre o corpo seriam definidos no momento em que determinada intervenção não ferisse ou desrespeitasse a integridade do corpo e/ou a sua dignidade. Por outro lado, estão aqueles que rejeitam a existência de uma regulamentação, afirmando que a comunidade científica e o mercado são suficientemente capazes de estabelecerem estes limites e, portanto, não há necessidade de normatizações que limitariam o desenvolvimento do conhecimento científico. É exatamente na materialização da pessoa, expressa através de seu corpo, que a Educação Física tem a sua responsabilidade e é exigida a participar deste debate, pois o conceito de sujeito ou de pessoa não é puramente uma abstração, ele se materializa no mundo através daquilo que se chama corpo.

A Educação Física não deve ser a única interlocutora na discussão a respeito das questões da corporeidade, mas com certeza é uma das áreas privilegiadas para realizá-la e aqui se consolida o seu compromisso. O corpo é a encarnação do sujeito, é a expressão da pessoa no mundo, ou como diz Ladrière (2001), o sujeito não é uma “substância invisível”, um “princípio de síntese” ou “pura interioridade”, mas “uma substância encarnada, que se situa concretamente no mundo, (...) o sujeito não é uma instância separada, que só habitaria seu corpo, (...) mas este corpo mesmo, enquanto presença a si e ao mundo, centro de perspectiva e poder de ação”⁴¹⁴. Nesta mesma linha, Andorno (1997) afirma que a “vida física é o valor supremo da pessoa. Seu corpo faz parte constitutiva de seu ser-no-mundo. Ela vive no tempo e no espaço graças ao corpo”⁴¹⁵. Neste sentido, o olhar da Ética e da Bioética, quando se refere à pessoa enquanto sujeito, deve-se voltar claramente para a questão da corporeidade humana como esta expressão da pessoa situada e moralmente responsável.

⁴¹⁴ Jean Ladrière. *Ética e Pensamento Científico*, p. 107-108.

⁴¹⁵ Roberto Andorno. *A bioética e a dignidade da pessoa*, p. 22.

A discussão de Ladrière (2001) com relação à concretização do sujeito através do corpo vai no sentido de entendê-lo como o “modo manifesto de meu ser, é a maneira pela qual o sujeito que sou eu se manifesta efetivamente como ser de relação, projeta-se no exterior, inscreve-se no mundo. Neste sentido, ele é sujeito e o é como concretude da subjetividade. Ao mesmo tempo passivo, sofrendo a lei do mundo, e intervindo ativamente no curso das coisas”⁴¹⁶. O corpo, assim, toma uma dupla conotação em relação ao sujeito: é a expressão e encarnação do sujeito no mundo e assume a condição de corpo-sujeito quando transpõe a condição de contingência – dado pela sua materialidade – e age no sentido de definir o seu destino. Portanto, o corpo, além de ser “subjetividade concreta”, é também agente constituidor da própria condição do sujeito e dos caminhos que o concretizam enquanto tal.

A partir desta perspectiva, quando se fala no respeito à integridade do corpo e à dignidade da vida expressa através dele, tem-se de considerar esta dupla significação do corpo, ou seja, esta concretude do sujeito e a condição ativa que define o destino da humanidade. “A significação ontológica do corpo é a de ser a condição e, de certa maneira, a realidade mesma dessa metamorfose. Sua significação ética é inteiramente determinada a partir do estatuto que, assim, lhe é conferido”⁴¹⁷. A Ética e a Bioética ao definirem a pessoa e a vida como a centralidade dos seus debates, estão tematizando, por via de consequência, a questão do corpo a partir desta dupla condição. Por isso, é fundamental que quando o debate ético e bioético for assumido pela Educação Física, que ela não considere apenas os fundamentos ditados por uma das formas de identificação do sujeito, seja ele sujeito-cognitivo, moral, jurídico, histórico, social ou biológico, porque nenhuma destas perspectivas sozinha ou isoladamente dará conta de abarcar esta dupla condição que o corpo assume.

⁴¹⁶ Idibid.

⁴¹⁷ Ibid, p. 116.

Além de considerar o sujeito em suas diferentes identificações, deve-se também analisar que o corpo enquanto concretude do sujeito e condição de humanidade, manifesta-se no processo de desenvolvimento social e, normalmente, tem que assumir e tomar decisões que não encontram respostas apenas em critérios objetivos de avaliação e análise. Neste sentido, Lukács (1978) considera que o “fator subjetivo, resultante da reação humana a tais tendências de movimento, conserva-se sempre, em muitos campos, como um fator por vezes modificador e, por vezes, até mesmo decisivo”⁴¹⁸. Portanto, retomando o que foi apontado no início deste debate sobre o sujeito, a sensibilidade – enquanto manifestação e expressão do sujeito – não pode ser excluída nem do processo de produção do conhecimento, nem da discussão ética e bioética. Como foi lembrado pelo próprio Lukács (1978), “a luta de libertação da humanidade culmine na perspectiva segundo a qual os sentidos humanos deverão se transformar em elaboradores de teoria”⁴¹⁹. A humanização do homem não vai se dar quando eliminarmos a sensibilidade da elaboração e da avaliação dos saberes e das ações humanas, pelo contrário, mas quando ela tiver espaço de se expressar plenamente.

Portanto, o compromisso com a localização do sujeito que, direta ou indiretamente, são afetados pelas produções científicas e cotidianas da Educação Física, deve ser o elemento norteador das preocupações dos professores/profissionais da Educação Física, em que o corpo e seus movimentos além de serem a expressão de um determinado tempo e determinada organização social e cultural, é o espaço de relação com o universo que o abriga. As relações estabelecidas através das manifestações corporais e dos movimentos humanos são os elementos que produzem as significações morais e éticas, além de serem o espaço onde se constitui a existência humana. Estas preocupações envolvem principalmente os professores/profissionais da Educação Física, mas não se limitam somente a eles, refere-se a todos aqueles que têm

⁴¹⁸ George Lukács. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem, p. 11.

⁴¹⁹ *Ibid*, p. 17.

a vida como centro de suas ações e pressupõem valores morais, estéticos, sociais e científicos, que afirmam o que é uma boa, bonita e apropriada forma de vida humana.

VIII) CONCLUSÃO

*Das representações do próprio corpo
Derivam as representações dos corpos alheios (...)
Daí surge o comportamento ético.
(Cláudio Ângelo)*

Primeiramente, é necessário chamar a atenção para a distinção que Axelos (1972) faz entre “questão ética” e “questão da ética”. A “questão ética” diz respeito às questões fundantes da eticidade, ou como diz o autor, “refere-se às grandes potências: mágicas, míticas (e mitológicas), religiosas (e teológicas); poéticas e artísticas; políticas; filosóficas (metafísicas), científicas, técnicas (e tecnológicas)”. Portanto, a Ética aparece, ainda não constituída, estabelecendo-se antes mesmo da formulação do pensamento, ou seja, as questões éticas são os fundamentos que estruturam e dão forma ao pensamento e à ação humana. Por outro lado, a “questão da ética” se manifesta como “uma pesquisa sobre o ser, como uma interrogação do devir e do tempo, como uma pesquisa da totalidade presente nos fragmentos, como uma abertura ao mundo sempre multidimensional e aberto”⁴²⁰.

Por isso, o debate ético e bioético na Educação Física ou em qualquer outra atividade humana começam com um elemento fundante e este elemento fundante é que faz com que surjam e se constituam questões da ética, configurando-se, assim, diferentes formas de ação humana. Pode-se dizer que, hoje, a vida é o fundamento ou a questão ética que gera e sustenta as questões da ética e quando se fala em vida, fala-se em corporeidade, pois esta é a expressão e materialização da vida que age e apóia o *ethos* humano. Nesta acepção, a Educação Física assume um importante papel no sentido de consolidar e rearticular não só as questões éticas como as questões da ética, pois lida diretamente com o corpo em suas diferentes capacidades expressivas.

⁴²⁰ Kostas Axelos. Pour une éthique problématique, p. 46-47.

No entanto, estas relações entre a Educação Física e a Ética nem sempre foram próximas e nem sempre se reconheceram enquanto áreas de confluência. O distanciamento entre a Ética e a Educação Física decorre da vinculação estabelecida entre Ética e a ciência, ou mais especificamente quando a ciência passa a ser considerada um elemento fundante da sociedade, inclusive, da lógica que busca estruturar e orientar o comportamento humano. Utilizando a trajetória histórica da humanidade para analisar esta relação, consta-se que, para os gregos, a Ética era uma ciência, isto é, a Ética era “uma” forma de produzir conhecimento e de estruturar a ação humana tão legítima e reconhecida como qualquer outra, tal como, a mitológica, a estético ou a política, sem esquecer que Aristóteles foi o primeiro pensador a dar à Ética uma conformação científica.

As tentativas de estabelecer uma vinculação orgânica entre ciência e Ética não tiveram muito sucesso, pois a ciência não conseguiu estabelecer os fundamentos que desse sustentação ao agir humano, culminando com propostas que Rouanet denominou de Éticas cognitivas que se caracterizam por utilizarem a razão para basear a discussão ética, estruturando-se nos princípios do cognitivismo, no individualismo e no universalismo. Estas Éticas cognitivistas, no entanto, também não conseguiram atender a finalidade de estabelecer para a Ética os mesmos pressupostos que constituem o pensamento científico.

A adoção dos princípios da ciência como fundamento da Ética se deu no início da idade moderna quando a ciência se afastou da Ética, excluindo o juízo de valores de suas produções, e isto decorreu de dois motivos principais: primeiramente porque a ciência considerou que a Ética pertencia ao campo dos saberes sensíveis, portanto, incompatíveis com o pensamento lógico formal, que passou a ser a referência e o mito fundador da ação humana da época; o segundo motivo nasceu da necessidade que a ciência encontrou de se expandir e se consolidar como forma hegemônica de pensar e constituir o mundo e que para empreender este projeto, precisava desvencilhar-se de qualquer forma de controle que a limitasse ou a cerceasse.

No entanto, esta tentativa de afastar-se ou de descompatibilizar-se da Ética demonstrou-se uma estratégia equivocada, pois a não consideração ou a secundarização do debate ético para estruturar e fundamentar o agir humano fez com que os conflitos morais, que surgiram no decorrer do processo de consolidação do pensamento científico moderno e localizado no pensamento lógico-formal, não fossem adequadamente enfrentados e a própria produção científica e tecnológica descomprometida com as questões éticas, também, passaram a ser fontes geradoras de conflitos morais, sem ter compromisso correspondente de apresentar propostas para resolvê-los. Além de apresentar propostas para resolver os conflitos morais já recorrentes na ação social e individual do homem, o fazer científico passou a ser causadora de novas desordens morais. Isto gerou, como consequência, uma série de cobranças sociais que fizeram com que a humanidade, de uma forma geral, e a ciência, de modo específico, sentissem a necessidade de recolocar a Ética como um compromisso a ser assumido, não só para resolver os problemas morais e sociais, mas também para discutir o próprio papel da ciência e da tecnologia no desenvolvimento da humanidade.

Agregado a estas questões, tem-se que considerar também que a maioria das práticas investigativas modernas partiram de pressupostos e opções questionáveis e, muitas vezes, equivocadas, desembocando no que muitos chamam de cientificismo moderno. Assim, a Ética ressurgiu no cenário mundial com o objetivo de sanar as distorções e conflitos que o fazer científico moderno desencadearam, principalmente, porque a maioria das práticas investigativas partiram de pressupostos e opções que se mostraram equivocadas e desembocaram no que muitos chamam de cientificismo moderno. As ações científicas quando almejavam a objetivação das relações humanas e quando consideraram que o fazer humano deveria ser analisado por um olhar que fosse isento das influências não objetivas, teve como consequência imediata, o surgimento de uma série de conflitos morais e sociais que fizeram com que a ciência arregimentasse contra si uma série de críticas que se em muitos casos são injustas, por

outro lado, não é possível negar a sua responsabilidade, pelo menos no que se refere à omissão em realizar determinadas discussões e análises.

A principal discussão que foi secundarizada pelo cientificismo moderno foi aquela que se relaciona aos desdobramentos éticos que determinadas ações científicas poderiam gerar. Ao não fazer este debate concomitantemente com a ação científica, a saída possível foi, tardiamente, retomar a discussão ética, agora, com o objetivo de solucionar distorções que o próprio ato investigativo, baseado no cientificismo, acabaram gerando. O principal dilema vivido pela ciência, segundo Zizek (2003) é “que determinados avanços científicos se confrontam diretamente com os antigos ‘valores’ humanistas, provocando reclamações sobre como as perspectivas da biogenética ameaçam nosso senso de dignidade e autonomia”, sendo que a principal consequência dos avanços científicos foi o “fim da natureza: ao conhecermos as regras de sua construção, os organismos naturais se tornam objetos disponíveis e manipuláveis. A natureza, humana e inumana, é assim ‘dessubstancializada’, privada de sua impenetrável densidade”⁴²¹. Portanto, o debate ético ressurge não pela compreensão de sua importância, mas por uma imposição decorrente da atitude inconsequente da própria prática científica.

A Educação Física não ficou de fora deste processo, pelo contrário. Ao optar por muitos pressupostos e princípios do cientificismo, acabou também gerando conflitos morais que hoje, têm dificuldades de resolver e de enfrentar. No entanto, a retomada da Ética, nestas condições, tem se mostrado um grande desafio a ser concretizado, tanto pela Educação Física, como também por outras áreas do conhecimento e este desafio reside na complexidade do tema e, principalmente, na sua abrangência e imprecisão. A complexidade e o alcance da Ética decorrem da própria amplitude e pluralidade da realidade humana, ou seja, quando se busca o aprofundamento do debate ético, descobre-se que é impossível tentar analisá-lo a partir de pressupostos e

⁴²¹ Slavoj Zizek. A falha da Bio-Ética, matéria do Caderno Mais, do Jornal Folha de São Paulo, de 22/06/2003.

princípios unificadores e universalizantes, pois a Ética reflete a diversidade social e cultural da humanidade. Assim, estabelecer para o debate ético uma estratégia reducionista e simplificadora já se mostrou uma tarefa impossível de ser realizada. No entanto, dar conta desta complexidade e abrangência torna o debate ético uma atividade desafiadora, que não é impossível de ser enfrentada, pelo contrário, coloca-se como fundamental e necessária.

Além da complexidade, da imprecisão do tema ético, da constatação de que buscar conceitos e princípios universalizantes não é o caminho mais adequado para enfrentar as questões éticas e morais, o que se conclui hoje, é que os grandes valores que sensibilizam e que movem o debate ético não são aqueles vinculados aos pressupostos do cientificismo moderno, mas aqueles que levam em consideração a questão da vida e da sobrevivência do universo. A maioria dos autores que discutem o tema da Ética, embora tenham fortes ligações com o pensamento científico clássico, voltam seu olhar para aqueles fundamentos que o cientificismo excluiu do agir humano, ou seja, a sensibilidade, a estética, as questões ecológicas e, mais especificamente, o respeito à dignidade da vida.

Afora romper com os princípios e práticas do cientificismo moderno, o debate ético e bioético rompeu com a vinculação e com os pressupostos que caracterizam as Éticas intelectualistas, que se estruturam no cognitivismo, no individualismo e no universalismo, mantendo a razão como fundamento e tendo uma visão bastante utilitarista do papel da Ética, pois a vê como um instrumento que tem a função de aparar os “efeitos sociais indesejáveis” decorrentes das experimentações científicas.

No sentido da consideração da vida, especialmente a humana, como o elemento que sensibiliza e funda o atual debate ético é que surgiu, no cenário científico, uma alternativa às Éticas cognitivas e que se consolida como uma nova área de conhecimento, denominada Bioética, com o objetivo de se dedicar aos estudos dos problemas éticos concernentes às intervenções bio-médicas, mas que hoje, já se coloca

como um espaço de estudos éticos e morais mais abrangentes e vêm contribuindo de maneira efetiva para a discussão do papel da ciência e sua intervenção sobre a vida. Os estudos bioéticos ao ampliarem o seu campo de análise e ao absorver produções e estudos de outras áreas do conhecimento, conseguiram consolidar avanços importantes, principalmente no debate de conflitos morais decorrentes do progresso científico e tecnológico que, de forma direta ou indireta, dizem respeito à vida, em geral, ou a humana, de forma específica, não se limitando a vida individual, mas também a social.

Portanto, a Bioética, neste momento, é o espaço privilegiado de debate sobre as questões da vida, tendo como pressuposto o debate ético do tema, dizendo respeito não só a biologia, mas absorvendo os conhecimentos de outras áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, o direito, tornando-se uma área que, embora recente, é pródiga em produções tanto teóricas como práticas. As produções mais efetivas no campo bioético se referem ao debate sobre o controle ou não das produções científicas, bem como a definição de alguns princípios e fundamentos que devem nortear não só a atuação dos pesquisadores, mas também as políticas públicas para as áreas sociais.

No entanto, se por um lado enfrentar o debate ético e bioético tem se mostrado uma tarefa desafiadora, por outro, ela se impõe pela necessidade e se estabelece, principalmente, para aqueles que assumem o encargo de pensar a humanidade a partir de princípios e pressupostos conseqüentes e responsáveis. O chamamento para a necessidade de discutir ética e bioeticamente as ações humanas e científicas é feito por cientista como Martin Rees, astrônomo inglês, para quem é “ingênuo acreditar que vamos ter todos os benefícios sem risco algum”, isto é, “precisamos ser muito cuidadosos com as aplicações da ciência, e as aplicações da ciência deveriam ser decididas não pelos cientistas, mas por uma comunidade mais ampla”⁴²². Mas esta comunidade mais ampla, só teria condições de debater ética e bioeticamente as ações

⁴²² Martin Rees. A Explosão do Humano, in: Caderno Mais da Folha de São Paulo, de 25 de maio de 2003, p. 05.

científicas e humanas se fosse respaldada por um corpo de saberes que a qualificasse a enfrentar a discussão e isto é tarefa das diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a Educação Física.

Se discutir ética e bioeticamente as ações humanas em outras áreas tem se mostrado uma tarefa complexa, na Educação Física esta complexidade se amplia por dois motivos principais: o primeiro deles é que muitos professores/profissionais desta área ainda não se convenceram da importância que este tema tem no seu fazer cotidiano e, por isto, não se comprometem com ele; o segundo motivo se refere a tênue fundamentação teórica e prática sobre o tema desenvolvido pela Educação Física, que sustente e dê condições para aqueles professores/profissionais que, cientes da necessidade de debater eticamente as atividades desenvolvidas, buscam subsídios para enfrentar e aprofundar-se neste debate.

As produções da Educação Física no campo da Ética e da Bioética são tímidas, tanto em quantidade e, em alguns casos, em qualidade. Como foi constatado no decorrer desta pesquisa, poucas obras se dedicaram ao tema e quando o fizeram, em sua maioria, apresentaram as seguintes características: a) a maioria delas propõem o debate ético e bioético vinculando-o quase exclusivamente com a questão do desporto; b) muitos ainda estão fortemente associados às concepções e princípios kantianos clássicos, principalmente no que se refere a defesa de “imperativos categóricos” ou da enunciação de um “dever-ser” estabelecido *a priori*; c) especificamente no que se refere à Bioética, na bibliografia brasileira, encontrou-se apenas um artigo, em uma revista dirigida aos professores/profissionais da Educação Física e escrito por um médico, o que demonstra a pouca penetração que este debate encontra na área.

Para tentar superar esta pouca preocupação com o debate ético e bioético na Educação Física, é necessário, em primeiro lugar, que se busque as fundamentações teóricas que possam dar condições que este empreendimento seja realizado. Este é o menor dos problemas, pois outras áreas do conhecimento já têm uma produção

bastante consistente, como no caso da Bioética, basta que a Educação Física lance mão destas produções, para, a partir daí, estruturar e constituir a sua própria visão sobre o tema.

Outra tarefa que se impõem à Educação Física para que ela reverta este descompromisso com a discussão ética e bioética, é romper com os pressupostos do tecno-cientificismo, ou seja, com aqueles princípios que fizeram com que a ciência se tornasse um empreendimento desvinculado da própria realidade humana e que geraram os conflitos morais que hoje, exigem a retomada da Ética, quais sejam: o utilitarismo, o reducionismo e a negação de todos aqueles elementos que se vinculem à sensibilidade, entre eles, o corpo. Pois este, embora tenha sofrido as conseqüências das diferentes secundarizações históricas associadas à corporeidade – razão versus corpo, mente versus corpo, espírito versus corpo, alma versus corpo – ainda é o espaço de manifestação e de expressão da sensibilidade.

Como o movimento e o corpo são elementos fundamentais da Educação Física, é preciso que esta área de conhecimento reveja a sua vinculação a um tipo de prática científica que se constrói exatamente na negação dos fundamentos que a constitui, isto é, a Educação Física precisa rever sua ligação com uma prática científica que se pauta exatamente pela desconsideração, pelo controle, pela objetivação do corpo e do movimento. Além disso, é preciso ficar atento ao que diz Ângelo (2003), em sua análise sobre uma nova obra de Antonio Damásio:

enquanto a maioria dos neurologistas não se aperta em atribuir às áreas específicas do cérebro o controle sobre pensamentos e emoções – como medo e raiva –, os sentimentos parecem flutuar em algum lugar inespecífico, fluído, daquilo que se conhece de maneira não menos fluída como ‘mente’. Resgatando a formulação do século 17 de Spinoza e traduzindo-a para a biologia do século 21, Damásio reafirma: corpo e mente são um só. (Ângelo, 2003, p. 16)⁴²³

⁴²³ Cláudio Ângelo, A razão dos sentimentos, Caderno Mais da Folha de São Paulo, de 15/16/2003, p. 16. O autor faz a análise sobre a nova publicação de Antonio Damásio, denominada *Looking for Spinoza – Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, cuja centralidade está na afirmação de que “para sobreviver com o máximo de bem estar dentro de uma estrutura social também complexa, os humanos desenvolveram as emoções, que conferem ao organismo a capacidade de responder de forma eficiente as diversas circunstâncias boas ou ruins para a vida. Combinando emoções, memórias

Portanto, a Educação Física deve romper com os pressupostos que fragmentam a constituição do homem em diferentes instâncias – corpo, mente, espírito –, hierarquizando cada uma delas, estabelecendo para a mente o espaço privilegiado, pois é o responsável pela produção cognitiva, devendo considerar aqueles conhecimentos e propostas que também utilizam a sensibilidade e a subjetividade como fundamentos da existência humana, concebendo-os como campos privilegiados de produção dos saberes necessários à vida, pois, como afirma Lukács (1978), é preciso considerar que “os sentidos humanos deverão se transformar em elaboradores de teorias”⁴²⁴.

Tendo em vista estas e outras questões, é possível identificar alguns caminhos que devem ser evitados pela Educação Física, quando esta se envolver com o debate ético e bioético. Entre os caminhos que devem ser preteridos pela Educação Física estão aqueles que se sustentam nas concepções iluministas e kantianas de compreensão da Ética. A Ética estruturada a partir do entendimento que existe um *dever-ser* estabelecido *a priori*, vinculado a uma essência humana natural, é uma tese difícil de ser mantida, não só pelos fundamentos filosóficos que a sustentam, mas também pelos novos conhecimentos científicos – que vão desde a antropologia até as neurociências–, e que apresentam novas explicações a respeito da vida e do ser vivo, desestruturando-as, tornando as antigas teorias éticas iluministas e kantianas.

Outra prática que deve ser evitada pela Educação Física, é aquela que estabelece para a Ética e para a Bioética uma função normatizadora ou geradora de regras de procedimentos. Com a decisão de se criar uma deontologia profissional, identificada por seus autores como um “Código de Ética”, esta via de acesso ao debate ético se tornou presente na Educação Física. No entanto, ela é problemática pois, além de

passadas, imaginação e raciocínio veio um mecanismo posterior – os sentimentos –, que deu a seus portadores a capacidade de responder criativamente a uma gama quase infinita de ameaças e oportunidades”.

⁴²⁴ George Lukács. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem, in: Temas de Ciências Humanas, p. 17.

reduzir a Ética e a Bioética a um simples código de regras, desviam a centralidade e a preocupação que deveria nortear esta discussão. As condutas pessoais e profissionais são regradas por normas morais que devem estar fundamentadas em uma Ética, mas jamais se deve considerar que “normas morais” e “Ética” são sinônimos e nem permitir que a elaboração de um código de normas determine o tipo de debate ético a ser desenvolvido em uma área do conhecimento ou por determinado grupo social. A Ética fundamenta os códigos morais e de comportamento, e não o contrário, isto é, um decálogo normativo não deve servir como sustentáculo e fundamento de qualquer Ética.

Além de não instrumentalizar a Ética e nem subordiná-la a um código de regras, é fundamental subsidiar a Educação Física com um corpo de saberes que a qualifiquem a enfrentar o debate ético e, para isto, será necessário que sejam revistos determinados conceitos e pressupostos que estão presentes nesta área do conhecimento. Esta revisão de conceitos, entretanto, não tem o objetivo de torná-los estanques e específicos à área, mas de estabelecer uma abordagem que Capra (1982) chama de *bootstrap*, ou seja, uma “formulação gradual de uma rede de conceitos e modelos interligados” que “ultrapassarão as distinções disciplinares convencionais, qualquer que seja a linguagem comprovadamente adequada para descrever diferentes aspectos da estrutura inter-relacionada e de múltiplos níveis da realidade”⁴²⁵. Neste sentido, destaca-se o conceito de corporeidade que vinculado a outros, tais como, cultura, máquina, instrumento, propriedade, constituem as relações e vinculações em que se explicitam os maiores conflitos morais e éticos na Educação Física.

Para discutir o conceito de corporeidade, chama-se a atenção para a superação da concepção que Boltanski denomina de “cultura somática” para uma compreensão de corpo produtor e produto da cultura, ou seja, em que a relação entre o corpo e cultura se estabeleça através da complementariedade, no qual o corpo é constituído pela

⁴²⁵ Fritjof Capra. O Ponto de Mutação, p. 259.

cultura e, ao mesmo tempo, é gerador de cultura. Ainda sobre este tema, o corpo não deve ser considerado como um objeto a ser cuidado ou cultivado, mas como uma manifestação a ser cultuada, no sentido de ser respeitado e reverenciado como expressão da humanidade do homem. O corpo/cultura, portanto, não deve ser considerado apenas pela sua utilidade, mas por aquilo que Santin (2001) chama de “corpo lúdico”, isto é, pela capacidade que a corporeidade tem de ser o espaço do sonho, da criação e do exercício da liberdade. O corpo não é um meio para se atingir determinados fins, não é um objeto vendável a ser disponibilizado no mercado humano, mas é valor simbólico, é dignidade e que, assim, não deve adquirir um valor venal. O corpo como expressão da dignidade humana não pode ser considerado como uma propriedade seja ela privada, comunal ou geral, pois além da capacidade produtiva e criadora, o corpo é comunicação, linguagem, espaço de geração de conhecimento, de construção e exercitação da liberdade e, deste modo, é a garantia de humanidade.

Neste sentido, a concepção de corporeidade que qualifica o debate ético e bioético na Educação Física, é aquela que resgata entendimentos como o de Clotet (2000) e sua tese do pertencimento, em que o corpo de cada sujeito, embora único e singular, é semelhante aos demais corpos humanos existentes, “formando com eles uma unidade”. Ou seja, o corpo no sentido do pertencimento é um elemento integrante do conjunto que se chama humanidade, em que o corpo não é propriedade de cada sujeito, mas é a expressão da humanidade como um todo.

Cabe salientar também que, quando se busca a revisão da compreensão de corpo, tem-se a necessidade de assumir de fato a compreensão de Merleau-Ponty, de que *somos* corpo, inclusive, com todas as suas conseqüências, pois, partindo desta concepção, o corpo transpõe a sua função puramente instrumental e maquinística e se torna também expressão e comunicação. Assim, o corpo deixa de ser objeto e passa a ser valor, deixa de ser propriedade e passa a ser significado. Nesta concepção, a inviolabilidade do corpo deve ser sempre defendida, principalmente quando ela é

quebrada por manipulações que não têm o objetivo de melhorar o seu funcionamento, mas apenas aumentar o seu rendimento performático.

Além da revisão da concepção de corpo e suas diferentes vinculações, é preciso também dar uma especial atenção à questão da competição, pois, na modernidade, este conceito é tomado como uma característica intrínseca da natureza humana e tem sido em seu nome que o fazer cotidiano da Educação Física se sustenta. Sendo que o elemento gerador dos maiores conflitos morais da Educação Física é exatamente o princípio que estabelece a competição como uma característica “essencial” da humanidade e que deve ser desenvolvida. A competição, associada ao princípio do rendimento, tem sido vista como a propulsora do progresso individual, social e econômico e a Educação, de modo geral, e a Educação Física, de forma específica, utilizam-se da competição e do rendimento como fatores de formação da personalidade e da identidade, na sua tarefa de educar. Para rediscutir estas questões, é preciso considerar que a competição não é uma característica intrínseca do homem, mas é uma construção cultural, típica de determinadas formações sociais, em especial, a capitalista e que o desenvolvimento da humanidade não se deu pelo incremento da competição, mas pelo sentido de adaptação e de colaboração que caracterizou as relações entre os sujeitos. A competição não pode ser considerada como constitutiva do social e da humanidade, pois é baseada no individualismo e no respeito relativo à dignidade humana. Ela é a própria negação do outro. Neste sentido, é fundamental relembrar Maturana (2001) quando afirma que “não há competição sadia” e que a Educação Física se quiser assumir o seu caráter educativo, precisa rever aqueles princípios que sustentam suas ações, principalmente, a competição, privilegiando atividades que visem a solidariedade, a colaboração e a ação coletiva e compartilhada.

Afora a reconsideração de antigos pressupostos teóricos e práticos, a incorporação de novos conceitos é mais uma tarefa que se impõem à Educação Física, pois a discussão sobre os conceitos de homem, liberdade, dignidade do sujeito e pessoa já se mostraram fundamentais para a realização do debate ético e bioético e isto

ainda não foi assumido pela Educação Física. Fica evidente que para cumprir tal compromisso, a Educação Física não deverá ter muitas dificuldades, principalmente, porque o corpo, que é a referência e foco de intervenção desta área do conhecimento, é o elemento de ligação entre estes diferentes conceitos que se colocam como fundamentais para o debate ético e bioético. Discutir os conceitos de homem, liberdade, dignidade do sujeito e pessoa, pode tornar-se uma tarefa fácil de ser empreendida pela Educação Física, no entanto, deve sobrepor-se as visões mecanicistas e assumir uma concepção de corpo que seja, forma e valor, relação e substância, pois este entendimento dá ao debate ético e bioético, os componentes basilares para a sua efetivação.

Mas, quando se fala em corpo se fala também em vida e a vida é outro componente importante para ser discutido e analisado pela Educação Física. Embora seja permeada de especificidade e de ser única em cada sujeito, a vida é uma manifestação que é, ao mesmo tempo, coletiva e universal, que deve, portanto, ser preservada e respeitada. No que se refere à Educação Física, o tema da vida tem sido analisado sob o argumento do desenvolvimento da “qualidade de vida”, consideração esta que é bastante imprecisa, pois reflete uma série de enfoques e justificam diferentes ações e intervenções corporais. Se para a Educação Física o termo “qualidade de vida” sustenta e legitima práticas corporais diversas, na Bioética a defesa desta tese identifica aqueles autores que defendem a vida nos seus aspectos individuais e pode estar vinculada às concepções que defendem a existência de hierarquias em termos de vida, ou seja, vidas que são melhores ou piores. Parte-se do pressuposto que há um padrão de normalidade para a vida e esta seria a meta a ser alcançada, sem ficar claro qual o tratamento que seria dado àqueles que não obtiverem estes padrões vitais. O importante de tudo isso é que, se a Educação Física quiser ser conseqüente com suas práticas, deverá ser mais cuidadosa com o uso do termo “qualidade de vida”, pois, como foi visto, está muito vinculado a questões eugênicas e segregacionistas, as quais, ainda hoje, permeiam o debate ético e bioético.

Ainda no que se refere à vida, é importante, por outro lado, que a Educação Física assuma a perspectiva do respeito a sua dignidade como o elemento norteador de suas produções. Esta dignidade da vida não se limitaria aos aspectos biológicos que comumente a envolvem, mas seguem os dois sentidos apontados por Andorno (1997): o da dignidade ontológica e ética. Considerados estes dois sentidos, buscar-se-ia sobrepor o entendimento que a vida humana deve ser respeitada tão somente por ser humana, mas também porque é capaz de agir e de exercer a sua liberdade.

Outro enfoque que necessita ser considerado quando discutimos a questão da vida é que, embora seja única, ela não pode ser considerada uma questão individual. A vida humana se constitui a partir das relações comunitárias e da convivência, portanto, ainda que seja singular é o resultado de uma construção coletiva. Neste sentido, ela não pode ser considerada um bem individual que pode ser disponibilizada livremente nas relações de mercado, mas reflete a socialidade que a constituiu. É um direito coletivo e comunal. A Educação Física, ao se comprometer com o debate ético e bioético, deverá considerar que a vida, enquanto valor coletivo, é a condição que reafirma a existência do homem e se expressa no espaço e no tempo, através do corpo. A vida expressa pela corporeidade, é o princípio norteador da ação humana e é a base obrigatória sobre a qual se dá os desdobramentos das potencialidades do sujeito.

No entanto, quando se fala em vida, não se deve utilizar apenas os argumentos vinculados aos aspectos biológicos ou à saúde orgânica. A concepção de vida a ser desenvolvido pela Educação Física seria aquele que se aproxima ao conceito aristotélico de “*phrónesis*”, em que viver estaria associado à prudência ética e à sabedoria moral, condições estas que são estabelecidas a partir da capacidade do sujeito de pensar e sentir. Esta concepção de vida se opõe ao conceito de “*hýbris*”, que denominaria todas aquelas atitudes e ações que ultrapassam os limites, que são consideradas excessivas e permeadas de uma impetuosidade desmedida e de um ardor violento. Neste sentido, a vida para ser vivida plenamente e, para ser digna, deve ter o

humano como a medida de seus limites e basear-se na sabedoria que é construída através da razão e da sensibilidade.

Mais um aspecto que precisa ser avaliado pela Educação Física quando o objetivo for desenvolver o debate ético e bioético, refere-se a definição de que concepções de sujeito está se referenciando. Na visão moderna, o sujeito é aquele que age e é a referência de todas as atribuições. Além de consciente e capaz de exercer sua liberdade, o sujeito também é único e comunal, sendo que estas são as condições universalmente compartilhadas pelo sujeito. Portanto, o que deve ser considerado pela discussão ética e bioética, é o sujeito que é ao mesmo tempo individual e coletivo, particular e social, singular e universal, subjetivo e intersubjetivo, enfim, é um ser fundamentalmente pessoal e relacional.

Para aprofundar a questão da localização e definição do sujeito foram apresentadas as diferentes identificações que podem ser assumidas pelo sujeito: sujeito cognitivo, sujeito histórico e social, sujeito biológico, sujeito jurídico e sujeito moral. Estas diferentes concepções de sujeito levam a concluir que este conceito deve estar inexoravelmente vinculado à corporeidade da pessoa, ou seja, o sujeito precisa ser visto a partir da manifestação corporal do sujeito que se move e age, partindo de seus desejos e dos comprometimentos sociais que assume. O sujeito representado pelo conceito de pessoa, considerado como forma e valor, subjetividade e intersubjetividade, é que dá as condições para que a Educação Física se qualifique para enfrentar o debate ético e bioético. É através da análise da corporeidade humana como expressão da pessoa situada e socialmente responsável, que a Educação Física pode contribuir para o aprofundamento do debate ético e bioético, culminando com o compromisso de resgatar o respeito e a dignidade da vida – a partir de valores morais, estéticos, sociais e científicos – e reestabelecendo o processo de humanização do homem.

Mas além dos aspectos já referidos, o debate ético e bioético na Educação Física remete imediatamente ao fenômeno do esporte, o lugar onde mais freqüentemente esta discussão se manifesta. A maior parte das produções científicas efetivadas na Educação Física e relacionadas à Ética, referem-se a questão esportiva. Afora a constatação de que as análises éticas ou morais da Educação Física, normalmente, associam-se ao esporte, percebe-se também que há outras tendências presentes nestas produções. Uma delas é a indicação de que existem “conceitos” que são específicos do esporte, tais como, espírito esportivo, Ética esportiva, ideal olímpico, olimpismo ou fair-play. Estes conceitos são “construídos” para justificar e legitimar a prática desportiva na sociedade moderna – tentando resgatar a legitimidade comprometida pelas diversas críticas e reflexões que têm sido produzidas a respeito do desporto – e aproximam-se de visões e argumentações míticas e religiosas, contrariando desta forma, todas as iniciativas que buscam colocar a prática desportiva como uma atividade justificada e alicerçada em fundamentos científicos inquestionáveis.

Estas mitificações assumiram novos contornos e tornaram-se mais recorrentes nas produções teóricas e práticas da Educação Física, principalmente, depois que foram publicizadas várias denúncias de corrupção destes mesmos princípios, ou seja, depois que os famosos “espírito esportivo”, a “Ética esportiva”, o “ideal olímpico”, o “olimpismo” e o “fair-play”, vêm sendo cotidianamente desconsiderados, é que eles voltam a ser invocados para que o desporto volte a ser estimado como um “sistema moralmente bom”. Neste sentido, estes conceitos que surgiram de uma perspectiva que se aproxima dos pressupostos metafísicos de análise da prática desportiva e que, na origem do desporto, foram utilizados para justificá-lo, hoje, quando se defronta com uma série de denúncias e críticas aos procedimentos de atletas e professores/profissionais da área, na busca da melhoria da performance esportiva, estes conceitos são retomados para tentar restituir a legitimidade que o desporto está perdendo. A corrupção das mitificações produzidas pelos defensores do desporto como um sistema intrinsecamente bom se expressa através de fenômenos como o *doping*, em

que o conhecimento científico é utilizado para criar subterfúgios que melhoram o rendimento individual.

No que se refere especificamente ao *doping*, constata-se também uma certa falta de fundamentação e consistência nos argumentos que condenam a sua utilização, pois ao se basear em mitificações, os defensores do esporte como uma atividade “essencial” e “moralmente boa”, necessitam construir outras alegorias para explicar as contradições internas do próprio desporto e contornar os conflitos morais que contradizem suas idealizações. Neste sentido, percebe-se um vício de origem, como se produziu abstrações a respeito das características e propriedades intrínsecas do desporto, precisa-se usar outras figurações para esclarecer e resolver as suas contradições. A consequência imediata disto é que os conflitos não são resolvidos, as ações se mantêm e não se consegue interromper estas práticas tidas como imorais, principalmente, porque são permeadas de interesses econômicos e políticos que, na sua maioria, são bem concretos e objetivos.

Deixando um pouco de lado a questão do *doping* e retomando o debate sobre o esporte, dois pontos precisam ser destacados quando se discute este tema a partir de pressupostos éticos e bioéticos: o primeiro deles diz respeito a forte influência que ainda pode ser percebida nas produções teóricas da Educação Física, com as teorias kantianas, principalmente, àquelas vinculadas no imperativo categórico. Continuar entendendo que existe pressupostos e princípios incondicionais, universais e absolutos que fundamentam as atividades humanas, em particular, o desporto, é desconsiderar todos os saberes produzidos até hoje, que vão exatamente no sentido contrário, ou seja, que assim como as demais atividades humanas, o desporto é uma construção cultural, condicionada por relações sociais, econômicas, históricas e ideológicas e que, portanto, incompatíveis com uma teoria universalizante que estabelece, *a priori*, um *dever-ser*. Neste sentido, é tarefa dos professores/profissionais da Educação Física buscarem outras teorias morais, além das kantianas clássicas, no sentido de fundamentar as suas análises e produções no campo da Ética e da Bioética.

O segundo aspecto que precisa ser revisto ou até mesmo superado pela Educação Física quando trata da questão do esporte, é aquele que se baseia no entendimento de que há uma necessidade humana de transcendência, isto é, de que faz parte da “natureza” humana a eterna busca pela transcendência, seja ela física ou espiritual. Esta tese, com fortes conotações religiosas e místicas, sustenta argumentos que advogam em favor do desporto como um espaço em que o homem encontra a possibilidade de exceder seus limites, superando-os. O grande equívoco desta concepção estaria exatamente no entendimento de que a busca da transcendência faz parte da “essência” humana ou que seja uma característica intrínseca do ser, sendo obrigação do indivíduo alcançá-la. O outro equívoco presente neste argumento é que, em muitos casos, a busca da superação de limites mostra-se bastante danoso ao ser humano, principalmente quando se defende a tese que o desporto tem a capacidade de alcançar esta transcendentalidade e, o que é pior, sustentando que a não procura desta ultrapassagem significa a negação da própria condição humana. Além de estas concepções estarem permeadas de valores religiosos e ideológicos – o que contradiz com a vinculação sempre esperada e desejada com os princípios e pressupostos científicos –, colocam em risco a própria integridade concreta, moral e social dos sujeitos.

A Ética e a Bioética, quando se trata dos esportes em geral, não deveriam ser vistas como teorias que produzem argumentos para legitimar a prática de determinadas atividades esportivas, ou seja, elas não têm a tarefa de elaborar normas e regras para garantir a legitimidade social dos esportes. A Ética e a Bioética têm um compromisso com “a maneira de viver a vida” e o rendimento esportivo “somente será eticamente aceitável quando for um reforço e um aperfeiçoamento e não um esgotamento” da vida. Para que o desporto seja considerado eticamente, deveria ser o resultado daquilo que Santin (1994) chama de “*caos lúdico*”, em que a atividade garante a liberdade plena dos sujeitos, propiciando um “render” fecundo e criativo, oportunizando que o

sujeito continue “vivendo dentro do equilíbrio e da normalidade de suas funções vitais e existenciais”⁴²⁶.

Tendo como referência o aperfeiçoamento da vida, caberia à Educação Física e muito especialmente, a seus professores/profissionais deixarem um pouco de lado não só o monopólio da racionalidade científica e econômica, mas também a vinculação com crenças doutrinárias ou idealizações místicas. Deveria começar a pensar que além da produtividade, do rendimento e da racionalidade, existem valores ou princípios como a sensibilidade, o imaginário, a paixão, o afetivo e o lúdico. Embora estes valores sejam manifestações tidas como não-rationais, têm a capacidade de apreender e compreender a realidade, principalmente, porque, segundo Maffesoli (1985)⁴²⁷, são esses valores que justificam a capacidade mobilizadora de certos eventos típicos da Educação Física, como o esporte e as atividades de lazer.

No contexto dos possíveis caminhos do discurso ético e bioético em Educação Física, talvez seja legítimo afirmar que todos eles convergem para a proposta apresentada por Maffesoli (1985), denominada de *Ética da estética*. A *Ética da estética*, diferentemente da racionalidade científica e da moral da modernidade, concentra-se sobre as vivências e as experiências compartilhadas, o tátil e as emoções como as fontes legítimas de produção de conhecimento e comunicação entre os sujeitos.

Os novos saberes oriundos da *Ética da Estética* seriam movidos pelo que Guattari (1992) chama de “potência estética de sentir”. Em nome desta “potência” ele conclui que o “limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se auto-afirmar como fonte existencial, como máquina auto-poiética”⁴²⁸, considerando a etimologia grega, para a qual *auto-poiésis*

⁴²⁶ Silvino Santin. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento, p. 53.

⁴²⁷ Michel Maffesoli. O Tempo das Tribos.

⁴²⁸ Félix Guattari, Caosmose: um novo paradigma estético, p. 130-135

significa auto-criação. A perspectiva ético-estética de construção do saber teria como objetivo resgatar a subjetividade de quem se usurpou o controle sobre os valores, sejam eles morais, sociais ou econômicos e que foi, segundo o mesmo autor, “neutralizada sob o peso das tabelas de códigos, de regras e de leis decretadas pelo enunciador transcendente”. Entendendo como “enunciador transcendente” as fontes consideradas legítimas de definição da verdade e do bem, tais como, os saberes advindos da natureza – típicos da Antigüidade –, a fundamentação religiosa que sustentou o pensamento e o agir da humanidade no período medieval; e o conhecimento científico lógico-formal, característico da modernidade.

Estas normas morais, expressas através de códigos e leis, acabaram por anular as “antigas interdições” que possibilitavam a transgressão e a criação, colocando no mesmo plano formal, valores de desejo, de uso e de troca. Reside aí, outra grande responsabilidade da Educação Física, ou seja, comprometer-se com um saber que rompa com o que Guattari (1992) chama de “setorização e bipolarização capitalística dos valores”, já que os saberes da Educação Física têm gravitado, muitas vezes, apenas na valorização do capital, tornando-os incompatíveis com uma Ética e uma Bioética que seja centrada no respeito à dignidade da vida individual e social.

O saber da Educação Física, construído a partir da Ética da estética, passaria a ser uma maneira de tratar a si mesmo, de viver e sentir o próprio corpo que necessita do outro para se consolidar e que se fundamenta nas identidades individuais, mas não favorece o individualismo. A Educação Física não veria o corpo apenas como um instrumento ou objeto a ser conhecido, um objeto epistemológico, mas como uma fonte inesgotável de informações, criador de conhecimento e manifestador da vida em seu sentido individual e social.

Se a Educação Física pautasse sua ação na perspectiva do corpo, da vivência, das experiências compartilhadas, do tátil e das emoções como fontes privilegiadas de produção de conhecimento, certamente teria maior facilidade de entender princípios

como o da sensibilidade, do lúdico e do estético, pois estes não se fixam tão fortemente em conceitos objetivos e distantes, mas em questões do vivido e do sentido. Com esta perspectiva, a Educação Física estaria assumindo o princípio do *Fingersfitzengfüll*, proposto por Einstein (1981), qual seja, colocaria em prática o conhecimento que entra pela ponta dos dedos, pelos sentidos, que não é dado pela razão, mas pela sensibilidade. Em lugar de ser um conhecimento como apreensão inteligível, seria um sentimento como vivência da realidade.

A importância de uma concepção alternativa à racionalidade científica cognitivo-instrumental, à moral da modernidade e às mistificações ainda presentes no campo da Educação Física está, segundo Santin (1995), na possibilidade de reintrodução da “subjetividade como condição de eticidade”, sendo que esta mesma subjetividade seria demarcada por conteúdos “cognitivo e emotivo”. Além disso, é preciso considerar que, como afirma Lukács (1978), “uma concepção materialista da realidade nada tem em comum com a capitulação, habitual em nossos dias, diante dos particularismos tanto objetivos quanto subjetivos”⁴²⁹, estabelecendo uma espécie de dialética entre subjetividade e objetividade.

No entanto, é preciso esclarecer que buscar uma alternativa à racionalidade científica cognitivo-instrumental ou lógico-formal não significa simplesmente substituí-la, como se fosse trocar uma coisa por outra, ou seja, negar o pensamento científico em detrimento do conhecimento baseado na arte e na poesia. Não é isso. O que a Educação Física precisa considerar é a possibilidade de também trabalhar com outras formas de saberes que não apenas o científico. Neste momento, recorre-se novamente a Santin (2002), na sua obra *Textos Malditos*, quando afirma que “não se trata de contrapor pura e simplesmente razão e coração, mas saber quando é melhor a lógica ou o sentimento para atender as exigências do momento. É fundamental saber quando a ciência se torna indispensável e quando é preciso apelar para outras

⁴²⁹ George Lukács. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem, in: Temas de Ciências Humanas, p. 18.

instâncias, não científicas, como as do senso comum e da intuição, para preservar outras dimensões do homem e, porque não, do universo”⁴³⁰. Não significa desprezar ou demonizar o pensamento científico, mas considerar que o pensamento científico é *uma* forma de pensar, mas não a única, pois existem outros modos de produzir conhecimento, e que se hoje, o científico é o mais valorizado, ele não representa nada além do que “um exercício de pensar”.

Ao se destacar as emoções, a sensibilidade e o lúdico como elementos a serem consideradas no debate ético e bioético é porque, como diz Maturana (2001), as emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”, isto é, são manifestações corporais que determinam e definem domínios de ação. E quando se fala em domínio de ação, fala-se em Ética e Bioética. Assim, o sentido da eticidade construído pela Educação Física deve estar vinculado ao conceito aristotélico de *philia*, ou seja, defendendo uma teoria de ação humana que seja pautada pela solidariedade, pelo compartilhar, pela socialidade, pelo prazer advindo da busca de novos saberes e pela igualdade e respeito mútuo, pois como afirma a citação que abriu esta pesquisa: “não é da ciência que devemos ter medo, mas de nós mesmos e da nossa imaturidade moral”.

⁴³⁰ Silvino Santin, Textos Malditos, p. 52-53.

IX) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R.A. **A Geração do Futuro**. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. O Corpo e as Palavras. In: BRUHNS, H. **Conversando sobre o Corpo**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1989.
- ANDORNO, R. **A Bioética e a Dignidade da Pessoa**. Paris: Universitaires de France, 1997.
- ÂNGELO, C. **A razão dos sentimentos**. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais, 15.06.2003, p. 16.
- ARANTES, O.B.F. & ARANTES, P. E. **Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ARENDE, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- ASTI VERA, A. Metodologia da Pesquisa Científica. Porto Alegre: Globo, 1978.
- ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. Teórico da auto-organização, in: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1993.
- AXELOS, K. **Pour une éthique problématique**. Paris: Minuit, 1972.
- BADIOU, A. **Ética: um ensaio sobre a consciência do mal**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. **À Sombra das Maiorias Silenciosas**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENNETT, J. **Un Estudio de la Ética de Spinoza**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989.
- _____. À procura de referências para uma Ética do Desporto. In: BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989
- _____. **O Outro lado do Esporte**. Porto: Campo das Letras, 1995.
- BERESFORD, H. **A Ética e a Moral Social Através do Esporte**. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
- _____. **Valor: Saiba o que é**. Rio de Janeiro: Schape, 2000.
- BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERLINGUER, G. & GARRAFA, V. **O Mercado Humano: estudo bioético da compra e venda de partes do corpo**. Brasília: UnB, 1996.

BERNARD, J. **Da Biologia à Ética**. São Paulo: Psy II, 1994.

BOLTANSKI, L. **As Classes Sociais e o Corpo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 0138/2002. Minuta de Resolução do Projeto de Lei que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**. Brasília: CNE/CES, aprovado em 03/04/2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: SEF/MEC, volume 7, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries**. Brasília: SEF/MEC, volume 1, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries**. Brasília: SEF/MEC, Temas Transversais, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, volume 2, 1999.

_____. **Lei 9696/98 - Regulamenta a Profissão e do Profissional de Educação Física**. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

BRONOWSKI, J. **O Senso Comum da Ciência**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

_____. **Ciência e Valores Humanos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

CAILLAT, M. Existe uma moral do esporte ? In: **Revista O Correio da Unesco**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, ano 21, n. 2, fev/1993.

CAILLOIS, R. **Los Juegos e los hombres: la máscara e el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

CAMPBELL, A V. Uma Visão Internacional da Bioética. In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI**. Brasília: UnB, 2000.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO, M. Glosas à *Gironda* da Educação Física. In: ALMEIDA, R. (Org.) **Os Bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física**. Vitória: UFES/CEF, 2002.

COMTE-SPONVILLE, A. Uma moral sem fundamento. In: MORIN, E., PRIGOGINE, I. e outros. **A Sociedade em Busca de Valores**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1996.

CONFEEF. **Resolução 025/00** - Institui o Código de Ética dos Profissionais. Rio de Janeiro: Confef, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____ **Cultuar ou Cultivar**. Revista Teoria e Debate, 1998, n. 8, out/nov/dez.

_____ **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHANGEUX, J. O Homem dos Neurônios, in: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____ **Fundamentos Naturais da Ética**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CLOTET, J. Bioética como ética aplicada e genética. In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI**. Brasília: UnB, 2000.

COSTA, J.F. **Ordem médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CRUZ, O.N. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DALL'AGNOL, D. **Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1995.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMATO, M. **Recordes cairão com genética e drogas**. Folha de São Paulo. São Paulo, 14 mar., 1999.

D'ASSUMPÇÃO, E. **Comportar-se Fazendo Bioética para Quem se Interessa pela Ética**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DESLANDES, S. F. A construção de um projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DE ROSE, E. H. **O uso de anabólicos esteróides e suas repercussões na saúde**. [S. l.: s.n., s.d.]

DIAS, J. M. Bioética e Educação Física. In: **Revista E.F.**, 2002, ano I, n. 04, set., p.14-17.

Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

Dictionnaire Le Petit Robert. Paris: S.N.L. 1970.

DUPUY, J. Arauto da Complexidade, in: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____ **Nas Origens das Ciências Cognitivas**. São Paulo: UNESP, 1996.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. 12.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

EINSTEIN, A. **Como Vejo o Mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ENGELHARDT, H.T.J. **Fundamentos da Bioética**. São Paulo: Loyola, 1998.

- FENSTERSEIFER, P. **Parecer ao Projeto de Tese “Discurso Ético e Bioético na Educação Física”**. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, out/2002.
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Como será o doping ?** Série Olimpíada 2000. São Paulo: 20 junho 2000, p. 06.
- FOLSCHEID, D. & WUNENBURGER, J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FORTES, P. Avanços tecnológicos significam melhoria da saúde? In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI**. Brasília: UnB, 2000.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____ **Vigiar e Punir**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**. Campinas: Papirus, 1992.
- FRIGOTTO, G. **Parecer ao Projeto de Tese “Discurso Ético e Bioético na Educação Física”**. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, out/2002.
- GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI**. Brasília: UnB, 2000.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir - Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1994.
- GONÇALVES, C. Espírito Desportivo: Questão de ética, questão de educação. In: BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: editora 34, 1992
- GUSDORFF, G. **A Agonia de Nossa Civilização**. São Paulo: Convívio, 1978.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HELLER, A. **Ética General**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1995.
- _____ e FEHÉR, F. **Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo**. Barcelona: Península, 1995.
- HUIZINGA, J. **Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JAPIASSÚ, H. **Introdução às Ciências Humanas: análise de epistemologia histórica**. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- _____ **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- JORNAL ZERO HORA. **A moda que mata**. 05.jan. 2003, p. 39-40.
- JORNAL ON-LINE. **Liberou Geral**. Site terra.com.br, acessado em 09/02/2003, p. 1.

- KAHN, A. e PAPILLON, F. **A Clonagem em Questão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento**. São Paulo: Herder, 1975.
- LADRIÈRE, J. **Ética e Pensamento Científico**. 2.ed. São Paulo: Letras & Letras, 2001.
- LATOURE, B. **A Esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.
- LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**. Lisboa: Ed.70, 1976.
- LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974, 2 volumes.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade Humana. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo (4): 1-18, 1978.
- LYOTARD, J. **Moralidades Pós-modernas**. Campinas: Papirus, 1996.
- MAFFESOLI, M. A Comunicação Pós-Moderna como Cultura. In: **Textos de Cultura e Comunicação**. Salvador: Depto de Comunicação/UFBa, 1985, n.1.
- _____ **O Tempo das Tribos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____ A Ruína do Futuro e a Invenção do Futuro. In: **Revista do GEEMPA**. Porto Alegre: GEEMPA, 1994, n.3, mar., p. 09-21.
- MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARQUES, U. Ética no desporto para deficientes. In: BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989.
- MATIELLO, E. J. e GONÇALVES, A. **Entre a bricolagem e o *personal training*, ou ... a relação atividade física e saúde no limites da ética**. Caxambu: Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Psy II, 1995.
- _____ **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MCCAFFREY, B. O Uso de Doping por Crianças Cresceu muito nos Estados Unidos. In: **Revista Pediatrics**, de 22/02/99, p.11.

MEINBERG, E. Para uma nova Ética do Desporto. In: BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1945.

_____ **La Estructura del Comportamiento**. Buenos Aires: Hachette, 1953.

_____ **O Visível e o Invisível**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1964.

_____ **O Primado da Percepção e suas conseqüências filosóficas**. Campinas: Papirus, 1990.

MONOD, J. **O Acaso e a Necessidade**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

MOORE, G.E. **Principia Ethica**. São Paulo: Ícone, 1998.

MORAES, E. J. **Experiência da Dor**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: 18 jun., 1995, Cad. Mais, p. 5-8, c.6.

MORIN, E. Contrabandista dos Saberes. In: Pessis-Pasternak, G. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1993, p.84-89.

_____ **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOTA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PEREIRA, I. **Dicionário de Grego-Português e Português-Grego**. Porto: Apostolado da Imprensa, 1951.

PESSIS-PASTERNAK, G. **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1993.

PIRES, A.G.M. **A Educação Física e o Corpo: uma relação de poder**. In: **Motrivivência: o corpo**. Sergipe: UFS, 1990, ano II, n. 3, jan.

QUEIROZ, O. A. P. **Dicionário Latim-Português**. São Paulo: LEP, 1959.

REES, M. **A Explosão do Humano**. In: Folha de São Paulo. Caderno Mais, 25 de maio de 2003, p. 05.

REVISTA VEJA. **Seção Veja Essa**. São Paulo: Abril, ano 33, n. 38, 20 set. 2000, p.40.

REVISTA VEJA. **O falso forte**. São Paulo: Abril, edição 1574, 25.nov.1998, p. 78-79.

_____ **Homens de peito**. São Paulo: Abril, edição 1601, 09. jun.1999, p. 84-85.

_____ **Força que mata**. São Paulo: Abril, edição 1615, 15.set.1999, p. 108.

_____ **Dose para cavalo.** São Paulo: Abril, edição 1661, 09. ago.2000, p. 78-79.

RÓIZ, J. **Esporte Mata.** Revista Caros Amigos, 2002, ano V, n. 59, fev.

ROUANET, S.P. Ética Iluminista e ética discursiva in: **Revista Tempo Brasileiro.** Edição Especial (98), 1989, p. 23-78.

SALOMON, D.V. **Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico.** 5.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SALVADOR, A. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.** 20.ed. Porto Alegre: Sulina, 1970.

SANT'ANNA, D. B. **Das Razões do Culto ao Corpo às Condutas Éticas.** Florianópolis: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 21, n. 1, set. 1999, p. 57-61.

SANTIN, S. **Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____ **Educação Física e Esporte no 3º Grau: Perspectivas Filosóficas e Antropológicas.** In: Passos, S.(org.) **Educação Física e Esporte na Universidade.** Brasília: MEC, 1988, p. 35-50.

_____ **Educação Física: Outros Caminhos.** Porto Alegre: UNIJUÍ, 1990.

_____ **Educação Física: Temas Pedagógicos.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1992.

_____ **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

_____ **Educação Física Ética, Estética, Saúde.** Porto Alegre: EST, 1995.

_____ **Educação Física: educar e profissionalizar.** Porto Alegre, EST, 1999.

_____ **Textos Malditos.** Porto Alegre, EST, 2002.

_____ **Dimensões Filosóficas da Corporeidade no Esporte e Qualidade de Vida.** In: MOREIRA, W. W. e SIMÕES, R. (org.) **Esporte como Fator de Qualidade de Vida.** Piracicaba: UNIMEP, 2002.

_____ **Filosofia na Educação Física e no Esporte: problemáticas antropológicas, éticas e epistemológicas.** Foz do Iguaçu: Palestra II Seminário de Ética da Educação Física, 2003.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo.** Lisboa: Presença, 1961.

SCHRAMM, F.R. Genética: um jano de duas faces ? In: In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI.** Brasília: UnB, 2000.

SÈVE, L. **Para uma Crítica da Razão Bioética.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

- SIMSON, V. e JENNINGS, A. **Os Senhores dos Anéis**. São Paulo: Best-Seller, 1992.
- SOARES, C.L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SCHLLER, F. **Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.
- SERGIO, M. O Espírito Esportivo: uma questão de ética. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. v. 11, n. 3, dez/1990, p. 201-205.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- TAVARES, O. Doping: argumentos em discussão. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre: v. 8, n. 1, jan/abr.2002, p. 41-55.
- TOJAL, J. B. O Código de Ética do Profissional de Educação Física. In: **Revista E.F.**, Rio de Janeiro, ano I, n. 03, jun/2002
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para Apresentação de Documentos Científicos**. Curitiba: UFPr, 2001.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 21.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VIANA. H. B. **Percepção subjetiva da qualidade de vida, aspectos éticos e morais**. Caxambu: Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- WITTGENSTEIN, L. A Lecture on Ethics, in: DALL'AGNOL, D. **Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1965.
- ZIZEK, S. A falha da Bio-Ética. In: **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo: Caderno Mais, 22.jun.2003.