



O discurso científico e ético na educação física

Méri Rosane Santos da Silva* é Professora Assistente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – RS e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS.

Silvino Santin é Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS.

Resumo

O resultado da adequação da Educação Física ao discurso científico acarretou como consequência, o defrontar-se como uma série de problemas advindos da objetivação da realidade, da universalização dos conceitos e da negação da própria vida. No caso da Educação Física, talvez o mais grave problema tenha sido o da negação da questão ética. Em função disso, o objetivo deste trabalho é analisar a relação entre o debate ético e o científico e como este relacionamento tem definido as produções, tanto acadêmicas como cotidianas da Educação Física, abrangendo o corpo, a gestualidade e o movimento humano.

Palavras-chave: Ciência; Ética; Educação Física.

Abstract

The result of the adaptation of Physical Education to the scientific discourse caused the confrontation between the subject and a set of problems which came upon from the process of facing reality in an objective way, from the universalization of concepts, and from the negation of life on its own. Specifically in Physical Education, the greatest problem perhaps has been the negation the ethical question. Because of it, the aim of this work is to analyze the relationship between the ethical and the scientific debates, and how much this relationship has influenced the works in Physical Education, both academic and ordinary, including the body, gestures and human movement.

Introdução

Santin (1995) quando foi chamado a falar sobre a ética e a ciência do esporte, disse que esta tarefa mostrou-se bastante difícil, porque ela não se esgotava no levantamento das grandes teses da ética e no seu confronto com as teorias científicas. Ia além, pois quando ela começa a ser executada, percebe-se que este confronto “não se oferece de maneira transparente”, surgem algumas surpresas. A primeira delas, é que “os domínios da ética constituem um campo minado” e a segunda, é a dificuldade que “emerge da compreensão das ciências do esporte”¹.

A citação justifica-se pela sensibilidade e competência que o autor sempre demonstrou, e sintetiza não só as motivações que me levaram a trilhar este caminho, bem como, antecipou as dificuldades que enfrentaria ao tratar do tema. Tendo como referência o alerta e a dificuldade apresentada por Santin, buscou-se analisar como a Educação Física tem enfrentado a discussão da eticidade, ou seja, como o tema da ética tem sido analisada nas “produções” tanto acadêmicas como cotidianas de nosso fazer pedagógico.

Entretanto, a Educação Física para legitimar-se como uma área na produção do conhecimento humano e buscar aceitação social, vinculou-se à ciência moderna, mas tal vinculação não foi específica da Educação Física, permeou, praticamente, toda a ação humana. A principal consequência da fragmentação da realidade em objetos específicos de diferentes ciências foi que 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, procurou os princípios desta mesma ciência para se legitimar e apoiada pelo racionalismo e pelo mecanicismo científicos, passou-se então, a acreditar nos poderes teóricos e práticos da razão, buscando o rigor científico com o

objetivo de regular e disciplinar a realidade, para que no caso da Educação Física, o agir corporal seja pensado numa lógica pré-determinada, respeitando um certo ordenamento que, em princípio, é definido cientificamente.

A partir desta perspectiva, o conhecimento e a análise da realidade são pautados pela concepção de que a única verdade

legítima seria aquela obtida através de metodologias rigidamente construídas e onde cada fenômeno 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.

O resultado desta adequação ao discurso científico acarretou como consequência, o defrontar-se como uma série de problemas advindos da objetivação da realidade, da universalização dos conceitos e da negação da própria vida. No caso da Educação Física, talvez o mais grave problema tenha sido o da negação da questão ética.

Em função disso, o objetivo deste trabalho é ana-

lisar a relação entre o debate ético e o científico e como este relacionamento tem definido as produções, tanto acadêmicas como cotidianas da Educação Física, abrangendo o corpo e o movimento humano. É preciso, entretanto, esclarecer que não tenho a pretensão de buscar respostas acabadas e com caráter de verdade última, mas tenho o propósito de introduzir um pensar que tenha como enfoque o olhar da Educação Física sobre o tema.

Algumas atividades da Educação Física têm se justificado muitas vezes, por estarem sustentados em pressupostos considerados científicos, embora contrarie qualquer princípio considerado racional ou moral. Estas práticas acontecem tanto nas escolas, onde a corporeidade dos alunos são desrespeitadas, até a legitimação social que alguns esportes conseguiram como é o caso do boxe. Passam também, pela percepção de que experiências corporais que até pouco tempo eram consideradas não aceitáveis, como o uso de esteróides anabolizantes, passassem a ser vistos como legítimos, porque é justificado como a única forma de se melhorar os índices esportivos obtidos até então². Isso também pode ser constatado em reportagens como a denominada "Records cairão com genética e drogas"³ ou "Futuro do esporte", ambas publicadas na Folha de São Paulo⁴, 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)

Para alcançar o objetivo deste trabalho, pretendo analisar como se deu a relação entre o debate

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.





ético e o científico no sentido de tentar entender 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, subdividirei esta análise em três partes: na primeira, analisarei a dissociação entre a objetividade e a subjetividade, no sentido de tentar entender como se deu a separação entre o debate científico e ético, ou seja, buscar entender porque houve 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 as leis morais do cotidiano. No segundo momento, analisarei as possíveis soluções que foram buscadas por diferentes pensadores, com o objetivo de romper com esta separação entre o discurso científico e ético e que em uma primeira análise, poderíamos subdividi-los em dois grupos: aqueles que buscaram construir teses que Rouanet (1989) chama de “éticas cognitivistas” – que se caracterizam por estarem vinculadas aos princípios do cognitivismo, do individualismo e do universalismo –; e as que buscam definir a ciência como ética, ou seja, onde partindo-se de princípios da ciência pode-se estruturar e consolidar a retomada do debate ético. Na terceira parte do trabalho, buscarei fazer um balanço destas discussões que hoje, buscam retomar a discussão ética, tendo como foco de análise a sua relação com os princípios da ciência, ou dito de outra forma, analisar como as leis morais e as leis que modernamente tentam explicar a natureza, estão sendo consideradas, no sentido da “retomada da ética”.

II. O discurso científico e o discurso ético na Educação Física

Para analisar como se deu a relação entre o debate ético e o científico, no sentido de tentar entender quais as razões que fizeram com que a

ética fosse excluída das produções científicas, principalmente na área da Educação Física, iniciarei com a discussão sobre a dissociação entre a objetividade e a subjetividade, com o intuito de entender como se deu a separação entre o debate científico e ético, ou seja, buscar compreender as razões que levaram ao 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 as leis morais do cotidiano.

2.1. Dissociação entre objetividade e subjetividade

Para tentar explicitar de forma mais clara, porque houve este afastamento entre a ciência – discurso que na sociedade ocidental teve a responsabilidade de esclarecer e definir as leis da natureza – e o discurso ético – que busca as leis morais do cotidiano, do mundo real e vivido, devemos considerar que este acontece a partir do momento em que se considera a verdade como um componente do mundo objetivo e a virtude um elemento do mundo subjetivo, incapazes, portanto, de serem considerados dentro de uma mesma perspectiva de análise.

Esta 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)⁵ que mesmo fazendo questão de reconhecer a legitimidade do pensamento filosófico e estabelecendo certos limites ao pensamento científico, faz a separação entre estes dois campos de construção do conhecimento. Para o autor, existem duas maneiras de conhecer: uma apresentada pela filosofia e a outra pela ciência. 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 juxtapõem 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.”⁶ Ele apresenta o pensamento racional científico como um instrumento de co-

A retomada do pensamento ético ocorreu principalmente, 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.

nhecimento especialmente adaptado ao domínio da matéria inerte, mas totalmente incapaz de apreender os fenômenos da vida.

Dentro desta perspectiva de estabelecer dois caminhos diferenciados para o conhecer, o autor diz que a “ciência é uma auxiliar da ação”, que tem 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, 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”. Para Bergson, o conhecimento científico é limitado, pois toma os fatos a partir de um tempo fixado, em que “um instante sem duração sucede a um instante que não dura mais que esse”, considera o movimento como uma “série de posições”, a mudança como “uma série de qualidades” e a vida como “uma série de estados”. Assim, o autor diz que o pensamento científico parte da “imobilidade”, ou seja, “por via de um engenhoso arranjo de imobilidades recompõe uma imitação do movimento que substitui ao próprio movimento”. Para o autor, este procedimento é “praticamente” cômodo, mas “teoricamente absurdo”. Uma visão em que a realidade aparece-

ria como “contínua e indivisível”, só poderia ser construída a partir dos princípios da filosofia.

No entendimento de Bergson, a filosofia começa onde acaba a certeza, mas não deve também, ser considerada “como um conjunto de generalidades que ultrapassa a generalização científica”, pois esta atitude levaria a filosofia a aceitar apenas o plausível e ao provável, contrariando a um princípio básico do próprio método filosófico, qual seja: “exigir em muitos momentos, acerca de muitos pontos, que o espírito aceite arriscarse.” E é a partir desta possibilidade de risco que a filosofia, segundo o autor, pode se aproximar da ciência, permitindo que ela possa se “moldar sobre a ciência”. A filosofia partindo dos conhecimentos da vida, do cotidiano, 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.”⁷

Já Atlan (1992) na sua análise sobre a produção científica típica da sociedade moderna, diz 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 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, reproduzíveis e independentes, não da existência de observadores, mas da subjetividade desses observadores”⁸. Determinou também, que a interpretação das observações não recorra a subjetividade, excluindo a possibilidade de se estabelecer juízos de valor de caráter moral.

Essa dissociação entre o conhecimento científico e o mundo das verdades subjetivas, para o



autor, estabeleceu-se no próprio processo de consolidação do pensamento científico que nasceu 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 ser explicadas por leis acessíveis à razão humana, ou seja, “por leis matemáticas que pareciam produzidas pela razão”⁹. Ocorre assim, a passagem de uma ordem que poderia denominar-se natural para uma social, onde a unidade da lei moral e da lei natural deixa de ser dirigida por princípios “divinos” – nos 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 é claro, a unidade com as leis da natureza.

Entretanto, esta expectativa 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. Para Atlan, 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”.

Sendo assim, o discurso científico dissociado do mundo real e a razão não conseguindo cumprir sua missão de unir a lei moral e a lei natural, estabelecem 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 a separação entre questões da ciência e da ética.

Monod (1989) vai além, diz que o pensamento humano ainda não superou um problema fundamental, qual seja, a eterna busca de um princípio teleonômico universal, que seria responsável por explicar a evolução do cosmos e da biosfera. Esta concepção o autor denomina de pensamento animista, que considera os seres vivos como os elementos mais perfeitos do projeto evolutivo universal, que culminou com o homem e a humanidade.

Entretanto, a realidade insiste em contrariar estes princípios universalizantes e unificadores, pois os fenômenos particulares se mostraram infinitamente superiores em

termos quantitativos e isso levou muitos pensadores a questionar 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”. Segundo ele, esta imagem operacional

Além disso, as crescentes descobertas e possibilidades abertas pela ciência levaram a sociedade a discutir inclusive, estes procedimentos e esta evolução, principalmente quando se refere a manipulação e a intervenção do conhecimento na biosfera, alterando o seu código “natural”.



estaria sustentada num princípio de identidade puramente abstrato talvez “convencional. Convenção, porém, que a razão humana parece incapaz de dispensar”. Ele completa 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 (Monod, 1989, p. 188).

Isto nos leva a retomar o que foi anteriormente foi anunciado por Atlan que aponta como o centro da dissociação entre a ciência e a ética, o distanciamento do discurso científico do mundo vivido, ou seja, o método experimental científico isola os objetos e os fenômenos de toda a realidade que os constituíram, para que assim, eles possam servir a uma experimentação e possam ser reproduzidos, descontextualizados de quaisquer que sejam as circunstâncias políticas, ideológicas e sociais. Não considera que o mundo vivido é permeado de subjetividade, de interesses, de imprevisibilidades. Junto com isso, a ética por tratar da organização da vida, do cotidiano, das subjetividades, foi desconsiderada do fazer científico, pois não respeitava o seu pressuposto básico qual seja, o do postulado da objetividade.

Morin (1993) também referenda tal perspectiva, quando diz 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.”¹⁰ O discurso científico diz que a concordância entre as observações e os experimentos é a garantia da objetividade científica. Entretanto, ele salienta que isto não quer dizer que as teorias científicas sejam intrinsecamente objetivas, visto que, na sua compreensão elas são “projeções do espírito humano sobre o real”.

Já Dupuy (1993) vai adiante, dizendo que é preciso recordar que o método científico é por excelência, uma modelização, ou seja, ele é um “modelo reduzido da realidade, com a função de imitá-la, simulá-la e recriar o mundo observável”. Ele salienta que o discurso científico assumiu de certa forma uma “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, isto é, descobrir que por trás da complexidade dos fenômenos, existe um princípio gerador – simples – capaz de reproduzir a complexidade dos acontecimentos. O autor conclui dizendo que o limite deste procedimento é que “não é possível engendrar o fenômeno através de um modelo mais simples do que o próprio fenômeno.”¹¹

Análise mais incisiva é formulada por Baudrillard (1992)¹² quando diz que “a teoria científica só pode ser isso: uma armadilha preparada na esperança de que a realidade seja suficientemente ingênua para se deixar apanhar”.

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, desvinculou-se de todo o mundo vivido, das particularidades e do conhecimento produzido a partir de avaliações subjetivas. Ela buscou explicar a vida a partir de uma construção teórica universal, unificadora e que se baseia na redução do conhecimento a princípios simplificadores da realidade. Aquilo que fosse particular, que escapasse aos princípios científicos universais, que fosse complexo, que fosse permeado de subjetividade, que dissesse respeito ao cotidiano, a sensibilidade, a estética, deveriam ser tratados por outras áreas da produção humana diferente da ciência, que poderia ser a filosofia ou o pensamento religioso, por exemplo. 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, 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”¹³, pois 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 não-previsibilidade de cada fenômeno natural ou social, e que são descontextualizadas das relações políticas, ideológicas e sociais. Estas novas teorias são referendadas por este mesmo autor quando este diz 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 ressurgem a discussão sobre o pensamento ético, o que muitos chamam de “retomada da ética”. Esta retomada do pensamento ético ocorreu principalmente, 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. Além disso, as

crescentes descobertas e possibilidades abertas pela ciência levaram a sociedade a discutir inclusive, estes procedimentos e esta evolução, principalmente quando se refere a manipulação e a intervenção do conhecimento na biosfera, alterando o seu código “natural”.

No entanto, a retomada da ética vem sendo pensada e propostas têm sido construídas, a partir dos pressupostos do pensamento científico e tendo como princípios norteadores a razão e muitas vezes, o postulado da objetividade. Estas éticas que podem ser denominadas de cognitivistas ou intelectualistas, seguindo a classificação de Rouanet (1989), têm as seguintes características: o cognitivismo – entendendo-o como o princípio que busca a fundamentação racional da ética, ou seja, a fé na razão substituindo a fé na religião –, o individualismo – que prega a responsabilidade de cada sujeito por seus atos – 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 própria ciência e da própria razão.

Com o objetivo de analisar como estas 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*, onde ela utiliza a sociologia, a filosofia e a psicologia para discutir e analisar a questão da moralidade e da ética. Esta opção da autora, reflete a dinâmica que a própria ciência adotou com relação ao debate ético, ou seja, ao defrontar-se com os problemas advindos de sua própria produção científica e que não consideraram os juízos de valo-



res, elegeu a sociologia, a filosofia e a psicologia como as áreas do conhecimento humano capazes de estabelecerem a discussão ética.

Um pensador bastante 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 da importância indicada pela autora, verifica-se que para Habermas (1989)¹⁴, os sujeitos não são mais vistos como “peças mecânicas”, dirigidos por uma 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”¹⁵ estabelece que antes de agir, o sujeito deve

Para se pensar em uma Educação Física voltada para o debate ético não se pode ter como objetivo a construção de uma normatização moral e ética com caráter universal, que isto já se mostrou impossível e ineficaz, ...

se colocar a disposição de múltiplas perspectivas de ação — que o autor chama de descen- tração — e a partir daí, avaliar as possíveis con- seqüências dos seus atos, levando em considera- ção os valores, as nor- mas e possíveis punições impostas pela sociedade. Sustenta sua ética do dis- curso, na “razão comu- nicativa”, dirigida para uma “ação comunicati- va” e por ser uma teoria moral que pressupõem a linguagem, estando aí a originilidade de sua tese. Habermas interessa-se pelas “interações lingüis- ticamente mediadas” e considera que a ação co- municativa é mais consistente, pois permite que o sujeito “se situe no mundo”.

Para Habermas (1989), sem uma interação lingüisticamente mediada não é possível se esta- belecer uma análise das relações cotidianas, es- pontâneas e padronizadas, pois a sociedade é uma comunidade, onde 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 ins- trumental — e o mundo vivido — em que domina a ação comunicativa —, sendo que o equilíbrio 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, expectati- vas, desaprovações. A desintegração se daria quan- do os sujeitos assumem um “agir instrumental”, ou seja, uns usando aos outros para “fins técnicos, econômicos ou políticos”. O sujeito consciente de si e de suas ações, responsável pelo que faz, cons- titui-se através dos processos interativos, ou seja, a ação comunicativa permite a transformação da “subjetividade em intersubjetividade”, pois a ação comunicativa é a forma privilegiada de relacio- namento entre os sujeitos, que permite a articula- ção de valores e a discussão das normas

Habermas desenvolveu sua tese a partir da idéia do entendimento, considerando-o como um me- canismo de coordenação de diferentes ações, em que um determinado sujeito tenta convencer ou- tro, 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 ape- nas no processo “argumentativo–dialógico”, ou seja, onde o entendimento acontece por um pro- cesso racional, democrático, onde são conside- rados todos os argumentos. Caso a ação comu- nicativa não seja contemplada e nenhuma das partes envolvidas na ação dialógica, reconhecem a validade implícita em qualquer situação de fala, surge o impasse. Para a superação do impasse Habermas (1989) indica duas vias: partindo-se para ação estratégica ou restaurando-se a comu- nicação, onde se reconsideraria a validade argumentativa apresentada pelas partes envolvi- das no processo comunicativo.



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”¹⁶.

A ética do discurso é apresentada por Habermas, 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 pretensão de validade universal. Isso leva Freitag (1992) a considerar a teoria moral de Habermas como cognitivista, formal, processual e centrada na norma.

Para esta mesma autora “essa teoria moral não escaparia à acusação do formalismo excessivo, do universalismo abstrato e do idealismo hoje inaceitável”, mas segundo ela, a ética do discurso pode ser considerada como um “esforço teórico-epistemológico para superar a velha polêmica a respeito da neutralidade da ciência”, que busca o resgate da liberdade individual, dos grupos sociais e das instituições especializados na “busca da verdade e da fundamentação racional e negociada da novas organizações societária”. 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”¹⁷.

Entretanto, a retomada do debate ético, pensada a partir dos pressupostos do pensamento científico e tendo como princípios norteadores a ra-

zão e muitas vezes, o postulado da objetividade, não apenas produzem propostas que podem ser denominadas de cognitivistas, outros enfoques podem ser dados nesta relação entre o pensamento científico e a ética. Outra perspectiva bem característica é aquela que busca dar à ciência a função ética, ou seja, entende a ciência como ética.

Dentre os autores que apontam para a possibilidade de entender a ciência enquanto ética, podemos citar os estudos de Wittgenstein que anuncia a transcendentalidade da ética e faz críticas bastante contundentes contra o “cientificismo” que pretende tudo abarcar, até mesmo a Ética, porque 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... (Wittgenstein, 1965, p. 213)¹⁸.

Ele denuncia a pretensão dos filósofos que buscam a prescrição de regras de ação, pois entende que o papel da ciência e mais especialmente do filósofo, é apenas “elucidar a natureza das ‘proposições’ éticas”. Para que isso ocorra, é necessário discutir quais as possibilidades da ação humana, visto que, qualquer análise ética seria estéril se as condições de ação humana não fossem estabelecidas. Segundo ele, para que uma ação se efetive tem de ser possível de ser realizado “fisicamente” e entende que a Ética faz parte do mundo, mas não é o pressuposto de sua existência, é uma comprovação de que o mundo exis-

... mas precisaria “instrumentalizar” o sujeito e a sociedade com um corpo de saber — que parta do própria corporeidade e em seu nome seja construída — para que possam fazer as suas melhores escolhas e decisões.





te, é o que lhe dá sentido¹⁹. Além disso e complementando isso, argumenta que a “Ética é indizível: somente pode ser mostrado”.

Para o autor, a busca da ação deve estar vinculado a 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 diz 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 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, 1995, p. 100).

Outro autor que aponta no sentido de considerar a ciência como ética, é Monod (1989)²⁰, que sustenta sua concepção no argumento 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 também, 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 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: *a ética do conhecimento*, entendendo que

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 impoem 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).

Argumenta ainda, que a sociedade moderna obteve grandes progressos tecnológicos, entretanto, foi absorvida por uma crise moral nos sistemas de valores, destruídos exatamente, pelo próprio conhecimento. Diz que a sociedade 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”.²¹ As principais conseqüências 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”. O autor entende como errônea esta tese, bem como a de que “a verdade objetiva e a teoria dos valores constituem para sempre domínios estranhos”, por duas razões essenciais: primeiro, porque os valores e o conhecimento sempre e necessariamente estão associ-



ados 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.

Ele 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”²². 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 servir dele, mas “servir-lo por uma escolha deliberada e consciente”. A ética do conhecimento é em certo sentido, um “conhecimento da ética”, das pulsões, das paixões, das exigências e dos limites do ser biológico. No homem, é ela saber ver o animal, não absurdo mas estranho, precioso por sua estranheza”. A ética do conhecimento deve dar condições que o homem respeite e assuma essa “herança, sabendo, quando necessário, dominá-la”. É, no seu entender, uma atitude ao mesmo tempo, “racional e deliberadamente idealista”, que sustenta “por livre escolha, o valor supremo, medida e garantia de todos os outros valores”.

2.3. O balanço destas discussões

Para encerrar 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, de nossa vinculação aos pressupostos do pensamento científico, ou seja, ainda continuamos a olhar o mundo a partir de uma perspectiva científica e racional, onde o mundo continua a ser visto com as lentes da ciência e é somente com

ela que conseguimos enxergá-lo.

Sobre isto, Atlan (1993)²³ chama atenção que mesmo depois do conhecimento científico ter se oposto às tradições religiosas, algumas teorias buscam agora, juntá-las, e que esta atitude “provém de uma necessidade de unidade que as pessoas sentem para fundar cientificamente uma ética”. Ele diz 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, o autor 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 místicos-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.”²⁴ Entretanto, alerta que 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”.

Defende ainda, que precisamos 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, segundo 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 conti-



nuar evitando um triunfo definitivo de qualquer deles sobre o outro”²⁵.

O autor não defende a construção de uma ética 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”, acrescentando 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”.

Atlan busca o que ele chama de um “espaço que escape à todo-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”.

Contrariando ao 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”, baseando seu pensamento na tese de que se deve levar em consideração os dados da ciência e do conhecimento objetivo para que se possa construir uma ética, mas propõe uma “atitude de ‘dessubjetivação’ das regras morais”.

Já Maffessoli (1987)²⁶ se aproxima 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 horizontes”. Para fugir deste risco, ele primeiramente, reforça que não se deve estabelecer ou reconhecer uma “verdade última”, defende que a “verdade é relativa, tributária da situação”. Portanto, é preferível trabalhar com “miniconceitos”, ao invés de certezas estabelecidas. Defende que estas são as únicas 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”.

Aponta a sensibilidade ou a emoção coletiva, 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 proximidade ou num *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 é

essa 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 (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 a 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”, onde qualquer situação ou qualificação moral será considerada “efêmera e localizada”, onde a “partilha do sentimento é o verdadeiro cimento societal”, que constituirá um *ethos* que permitirá aos diferentes grupos sociais, mantenham-se como tal e se consolidem coletivamente.

III. Os possíveis caminhos da Educação Física

Para concluir, passaremos a analisar como a Educação Física tem enfrentado a discussão ética e para tanto, é preciso reafirmar a consideração de que a Educação Física é produto da ciência moderna e como fiel descendente, respeita todos os princípios daquela que a gerou. Assim, a Educação Física, em todas as suas tendências e concepções – higienista, eugenista, pedagogista ou tecnicista²⁷ – sempre teve como perspectiva os princípios defendidos pelo conhecimento científico, entre eles a secundarização do debate ético.

Tendo como princípio e mito fundador os poderes teóricos e práticos da razão, a Educação Física não considerou legítimo e necessário, debruçar-se sobre a discussão ética, pois esta pertencia ao mundo da sensibilidade, da estética, que eram vistas como não verdadeiras, possíveis de serem falseadas pelas análises subjetivas. Para ser legítima, verdadeira e principalmente, para ser reconhecida como uma área do conhecimento, a Educação Física deveria respeitar as perspectivas científicas e aos seus princípios.

Para consolidar o processo de “cientificação” da Educação Física, esta assumiu a perspectiva reducionista da ciência, que visa buscar leis e regras simplificadoras da realidade. Com isto, a Educação Física reduziu todas as possibilidades de expressão corporal e de movimento a leis

biomecânicas universais e que na sua concepção, deveria representar a totalidade do universo corporal humano. Assim, o corpo e o movimento foram isolados da realidade, para serem melhor estudados e tornaram-se projeções e “construções” científicas sobre a corporiedade e a gestualidade. Foi desconsiderado, também, o sujeito que tem um corpo, que se movimenta, que procura construir saberes e que estabelece relações com os outros e com a cultura onde está inserido. No entendimento de Gonçalves (1994), a Educação Física ainda mantém uma prática onde predomina visões antropológicas fragmentárias, que não captam o homem em sua unidade e em sua relação dialética com o mundo.²⁸ Neste sentido, a autora diz que as concepções antropológico-filosóficas que orientam a Educação Física, são a visão dualista de homem e a que o concebe desvinculado da sociedade.

A Educação Física, ao excluir de sua realidade o diferente, o “singular”, o “não-reprodutível”, a incerteza, o imprevisível, eliminou também, a criatividade e a convivência com o não-controlável. Ela passou a pensar o mundo como um sistema. A consequência desta opção, foi o defrontar-se com aquilo que ela excluiu, ou seja, assim como aconteceu com a ciência, a percepção artificial da realidade levou a Educação Física a conviver com problemas éticos e morais cada vez mais críticos, sem terem a capacidade de propor qualquer solução. Os exemplos que podem ser citados começam com a manipulação indiscriminada dos corpos humanos, que no caso da Educação Física, normalmente, tem o objetivo de melhorar o rendimento físico, mas que não tem tido a capacidade de justificar-se como eticamente legítimo. Neste sentido, Santin diz que

o princípio ético não se coloca como uma obrigação de rendimento esportivo, mas como um compromisso com a maneira de viver a vida. O rendimento esportivo somente será eticamente aceitável quando



ele for um reforço e aperfeiçoamento e não um esgotamento do organismo. Para simplificar, a eticidade exige que o rendimento esportivo esteja a serviço do organismo e não inversamente como acontece” (Santin, 1994. p. 53)²⁹.

Diante disso, o questionamento que se estabelece é como a Educação Física enfrentará esta questão? Parece que por enquanto, de uma forma bastante tímida, porque dentro das produções científicas realizadas pelos estudiosos da área, pouquíssimos tem se dedicado ao tema. Em contrapartida, a sociedade nunca publicizou tanto nos meios de comunicação, o debate sobre a utilização abusiva da manipulação corporal, seja através de excessivas cargas de treinamento ou do uso de anabolizantes químicos e genéticos. Em função disso, parece incompreensível que a Educação Física ainda não tenha assumido de forma mais consistente, a tarefa de assumir o debate ético, visto que, por se tratar de uma área de conhecimento que lida diretamente com a sensibilidade, com o corpo e como a infinitas possibilidades expressivas do movimento, seria um espaço privilegiado de estudo da ética.

Entretanto, a Educação Física para assumir tal tarefa precisaria ser pensada de outra forma, ou seja, descentralizado-se dos princípios da ciência e da técnica, não se deixando levar apenas pelo rigor científico, pelas leis físico-químicas, onde se busca uma regulação e um ordenamento da realidade, a partir de uma lógica estabelecida *a priori*. A partir disso, os saberes advindos da sensibilidade e do vivido seriam legitimados e as propriedades da estética e da ética seriam considerados no fazer e no viver da Educação Física. Seria necessário também, 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.

Para se pensar em uma Educação Física voltada para o debate ético não se pode ter como objetivo a construção de uma normatização moral e ética com caráter universal, que isto já se mostrou impossível e ineficaz, mas precisaria “instrumentalizar” o sujeito e a sociedade com um corpo de saber — que parta do própria corporeidade e em seu nome seja construída — para que possam fazer as suas melhores escolhas e decisões. Portanto, cabe à Educação Física deixar um pouco de lado o rigor da racionalidade científica e começar a pensar em valores ou princípios como a sensibilidade, o imaginário, a paixão, o afetivo e o lúdico. Embora eles sejam princípios não-rationais, têm a capacidade de apreender e compreender a realidade, principalmente, porque, segundo Maffesoli (1985), são esses valores que justificam a capacidade mobilizadora de certos eventos típicos da Educação Física, como o esporte e as atividades de lazer.

Nesta perspectiva, parece interessante agregar ao corpo de discussão da Educação Física, propostas como a apresentada por autores como Maffesoli, Guattari e Levinás, denominada de *ética da estética*, que é uma concepção alternativa à racionalidade científica e à moral da modernidade, porque é baseada segundo Santin (1995), na reintrodução do “sujeito do discurso, isto é, a subjetividade como condição de eticidade” e onde esta mesma subjetividade é demarcada por conteúdos “cognitivo, mítico e emotivo”. A partir dessa concepção, as vivências, as experiências compartilhadas, o tátil e as emoções são vistas como as fontes legítimas de produção de conhecimento e comunicação entre os sujeitos. O saber da Educação Física, construído a partir da ética da estética passaria a ser uma realidade social que necessita do outro para se consolidar e que se fundamenta nas identidades individuais, mas não favorece o individualismo, e o corpo seria visto como uma fonte privilegiada de conhecimento.



IV. Bibliografia

1. ATLAN, H. (1992) *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
2. ARANTES, O.B.F. & ARANTES, P. E. *Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense.
3. BADIOU, A. (1995) *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
4. BAUDRILLARD, J. (1992) *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. 2.ed. Campinas: Papyrus.
5. _____. (1993) *À Sombra das Maiorias Silenciosas*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense.
6. BENNETT, J. (1990) *Un Estudio de la Ética de Spinoza*. México: Fondo de Cultura Económica.
7. BERGSON, H. (1979) *Cartas, confrências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural.
8. BERNARD, J. (1994) *Da Biologia à Ética*. São Paulo: Psy II.
9. CHAUI, M. (1995) *Convite à Filosofia*. 5.ed. São Paulo: Ática.
10. DALL'AGNOL, D (1995) *Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. 2.ed. Florianópolis: UFSC.
11. DAMATO, M. (1999) *Recordes cairão com genética e drogas. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 mar.*
12. FOLHA DE SÃO PAULO. *Como será o doping ? São Paulo: Série Olimpíada 2000, 20.jun.2000, p. 06.*
13. FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
14. _____. (1987) *Vigiar e Punir*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.
15. _____. (1988) *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal.
16. _____. (1992) *As Palavras e as Coisas*. 6.ed. São Paulo: Martins e Fontes.
17. FREITAG, B. (1992) *Itinerários de Antígona*. Campinas: Papyrus.
18. GUATTARI, F (1992) *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro:
19. HABERMAS, J. (1989) *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
20. HELLER, A. (1995) *Ética General*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
21. _____ e FEHÉR, F. *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península
22. JAPIASSÚ, H. (1994) *Introdução às Ciências Humanas: análise de epistemologia histórica*. São Paulo: Letras & Letras.
23. LYOTARD, J. (1996) *Moralidades Pós-modernas*. Campinas: Papyrus.
24. MAFFESOLI, M.(1985) *A Comunicação Pós-Moderna como Cultura*. In: *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador: Depto de Comunicação/UFBa, n.1.
25. _____ (1987) *O Tempo das Tribos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
26. _____ (1994) *A Ruína do Futuro e a Invenção do Futuro*. In: *Revista do GEEMPA*. Porto Alegre: GEEMPA, n.3, mar., p. 09-21.
27. MONOD, J. (1989) *O Acaso e a Necessidade*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.
28. MOORE, G.E. (1998) *Principia Ethica*. São Paulo: Ícone.
29. MORAES, E. J.(1995) *Experiência da Dor*. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo: 18 jun., Mais, p. 5-8, c.6.
30. PESSIS- PASTERNAK, G. (1993) *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo: UNESP.
31. RAJCHMAN, J. A. (1987) *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
32. ROUANET, S.P. (1989) *Ética Iluminista e ética discursiva* in: *Revista Tempo Brasileiro*. Edição Especial (98), p. 23-78.
33. SANTIN, S. (1987) *Educação Física: Uma*



abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ.

34. _____ (1990) *Educação Física: Outros Caminhos*. Porto Alegre: UNIJUÍ.
35. _____ (1992) *Educação Física: Temas Pedagógicos*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.
36. _____ (1994) *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.
37. _____ (1995) *Educação Física Ética, Estética, Saúde*. Porto Alegre: EST.
38. SOARES, C.L. (1994) *Educação Física: raízes européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
39. SCHLLER, F. (1991) *Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: EPU.

Notas

- ¹ Ver Silvino Santin, na transcrição de uma palestra que teve como tema “A Ética e as Ciências do Esporte”, que consta da obra *Educação Física: Ética, Estética, Saúde*.
- ² Veja declaração do treinador americano de natação, Michael Lohberg, que disse: “Sem drogas não há medalhas”, referindo-se ao Jogos Olímpicos de 2000, em um pronunciamento à revista *Veja*, de 20 de setembro de 2000, p. 40.
- ³ Suplemento Especial do jornal *Folha de São*, da série Ano 2000, denominado “Quais serão os limites do Corpo?”, de 14 de março de 1999.
- ⁴ Suplemento Especial do jornal *Folha de São*, da série Olimpíada 2000, denominado “Como será o doping?”, de 25 de junho de 2000, p. 06.
- ⁵ In: Henri Bergson. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural.
- ⁶ *Ibid*, p. 65.
- ⁷ In: Henri Bergson. *Cartas, conferências e outros*

escritos. São Paulo: Abril Cultural, p. 68.

- ⁸ In: Henri Atlan, *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 231.
- ⁹ *Ibid*, p. 232.
- ¹⁰ Edgar Morin, Contrabandista dos Saberes in: Guitta Pessis-Pasternak. *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo: UNESP, p. 83-94.
- ¹¹ Jean-Pierre Dupuy, arauto da complexidade, in: Guitta Pessis-Pasternak. *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo: UNESP, p. 95-104.
- ¹² In: Jean Baudrillard, *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas: Papirus., p. 117.
- ¹³ In: Jacques Monod, *O Acaso e a Necessidade*. Petrópolis: Vozes.
- ¹⁴ In: Jürgen Habermas, *Consciência moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ¹⁵ 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 medindo pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. In: Jürgen Habermas, *Consciência moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.79.
- ¹⁶ In: Barbara Freitag: *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. São Paulo: Papirus, 1992, p. 245.
- ¹⁷ *Ibid*, p. 264.
- ¹⁸ 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*.
- ¹⁹ In: Darlei Dall’agnol. *Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. Florianópolis: UFSC, 1995, p. 111.
- ²⁰ In: Jacques Monod. *O Acaso e a Necessidade*. Petrópolis: Vozes.



- ²¹ In: Jacques Monod. *O Acaso e a Necessidade*. Petrópolis: Vozes, p. 189.
- ²² Ibid, p. 195.
- ²³ Henri Atlan, teórico da auto-organização; in Guita Pessis-Pasternak. *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo: UNESP, p. 51-82.
- ²⁴ In: Henri Atlan, *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 74.
- ²⁵ Ibid, p. 52.
- ²⁶ Michel Maffesoli. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Univesitária.
- ²⁷ Esta classificação de tendências da Educação Física é apresentada por Carmen Lúcia Soares, em sua obra *Educação Física: raízes européias no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- ²⁸ Ver Maria Augusta Salin GONÇALVES, in *Sentir, Pensar, Agir - Corporeidade e educação*, p. 135
- ²⁹ Ver Silvino Santin, in *Educação Física: da alegria do lúdico à opressa do rendimento*. Além disso, sobre a questão da ética na Educação Física é importante ver a obra do mesmo autor, intitulada *Educação Física: ética, estética e saúde*, editada pela EST, em 1995.

* E-mail para contato: meri.sul@terra.com.br.