

Ensino da ética global: uma proposta teórica a partir da Bioética de Intervenção*

The teaching of global ethics: A theoretical proposal based on Intervention Bioethics (abstract: p. 15)

Enseñanza de la ética global: una propuesta teórica a partir de la Bioética de Intervención (resumen: p. 15)

Volnei Garrafa^(a)

<garrafavolnei@gmail.com> 

Thiago Rocha da Cunha^(b)

<caixadothiago@gmail.com> 

Camilo Manchola-Castillo^(c)

<camilomanchola@gmail.com> 

* Esta pesquisa foi conduzida durante o período de estágio pós-doutoral de Thiago Rocha da Cunha na Universidade de Brasília e foi financiada pela Capes por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD/Capes).

^(a, c) Programa de Pós-Graduação em Bioética, Cátedra Unesco de Bioética, Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), Universidade de Brasília (UnB). Campus Universitário Darcy Ribeiro, s/nº, Asa Norte. Brasília, DF, Brasil. 70910-900.

^(b) Programa de Pós-Graduação em Bioética, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil.

O trabalho aborda a ética global em sua perspectiva aplicada, voltada à prática educativa, objetivando analisar, a partir de investigação teórica sustentada no campo da Bioética, a legitimidade para definição de metas globais para seu ensino. Considerando que a produção do conhecimento se relaciona ao lócus geopolítico a partir do qual se desenvolve, a pesquisa utiliza os referenciais da Bioética de Intervenção, uma abordagem teórica identificada com o pensamento crítico do “sul global”, para analisar a possibilidade de definição de consensos éticos universais, propondo duas categorias a serem consideradas em programas para o ensino da ética global: o imperialismo moral e a colonialidade da vida. Conclui defendendo um pressuposto axiológico crítico – baseado na universalidade do corpo – a partir do qual poderiam ser definidos objetivos comuns para programas de ensino da ética global.

Palavras-chave: Ética global. Educação. Ensino. Bioética. Bioética de Intervenção.

Introdução

Diversos campos do conhecimento apresentam, a partir de suas respectivas abordagens epistemológicas, problematizações acerca de conflitos éticos de natureza global, isto é, sobre questões morais cujas causas e consequências só podem ser compreendidas em uma perspectiva que considere as relações humanas no contexto planetário. Esses temas envolvem controvérsias relacionadas a problemas complexos e contemporâneos, tais como globalização¹; democracia²; direitos humanos³; saúde global⁴; violência e guerra⁵; mudanças climáticas⁶, entre outros conflitos éticos eminentemente globais.

Ao mesmo tempo em que temas da ética global podem ser objeto de investigação unicamente disciplinar (partindo, por exemplo, de referenciais da filosofia política, de teorias da comunicação ou de abordagens da Saúde Coletiva), há que se considerar a necessidade de investigar também a construção da teoria e da prática da ética global enquanto propostas concretas e interdisciplinares de ensino, tal como vem sendo recentemente indicadas por diferentes autores⁷⁻⁹.

Nesse sentido, este trabalho aborda a ética global em sua perspectiva aplicada – voltada especificamente à prática educativa – com o objetivo de analisar, a partir de uma investigação teórica sustentada no campo da bioética, a legitimidade para definição de metas globais para seu ensino. Para tanto, parte do entendimento de que toda produção do conhecimento apresenta pressupostos que não se esgotam na epistemologia. Nesse sentido, a proposta analítica do trabalho sustenta uma identidade com o lócus geopolítico a partir do qual essa produção se desenvolve e para a qual está voltada, relacionada a alguns referenciais da chamada Bioética de Intervenção¹⁰⁻¹³, uma abordagem teórica tipicamente identificada como proposta do “sul global”^{14,15}.

A partir dessas bases, após considerar a possibilidade de definição de consensos éticos universais legítimos, são destacadas duas categorias a serem consideradas criticamente em programas para o ensino da ética global – a saber, “o imperialismo moral”¹⁶ e a “colonialidade da vida”^{12,17}. Finalmente, o trabalho encerra com a defesa de um pressuposto axiológico, baseado na compreensão da universalidade do corpo, a partir do qual poderiam ser definidos objetivos comuns para programas de ensino da ética global.

Desafios para um consenso ético global

Será possível estabelecer um programa de ensino global para a ética aplicada? A partir de quais bases normativas essa iniciativa poderá ser proposta? Como garantir o respeito ao pluralismo moral e ao mesmo tempo pactuar uma abordagem ética comum para as diferentes comunidades do planeta? Como evitar que um programa de ensino global se torne instrumento de imposição de uma determinada cultura ou de determinados interesses sobre outros, reforçando os interesses dos mais fortes sobre os mais fracos?

Longe de pretender oferecer respostas finais a essas questões que estão no núcleo de profundas divergências em diversas áreas do conhecimento (incluindo a filosofia, o direito, as ciências sociais, a própria ética global, entre outras), será buscada a análise de algumas respostas possíveis para esse contexto.

No âmbito da (bio)ética – ética da vida, na sua interpretação ampla –, a definição de consensos para uma moralidade universal comum foi problematizada por diversos autores. Engelhardt¹⁸ ofereceu uma das respostas negativas mais contundentes a essa indagação. Partindo do pressuposto de que vivemos em um planeta diverso em termos culturais, religiosos, políticos e morais (e que não raramente essas diferenças tornam-se irremediavelmente opostas ou ininteligíveis), o autor considera que mesmo a deliberação racional, baseada na tradição do pensamento moderno europeu, poderia oferecer bases comuns para um consenso moral universal, uma vez que em alguns casos os agentes morais divergem sobre as próprias premissas e regras de evidência relevantes para uma deliberação moral.

Em mundo que se pretende secular, pacífico e plural, Engerhardt defende que a instituição de acordos legítimos entre estranhos morais só pode ser garantida por meio de processos contratuais baseados em consentimento e permissão. Essa abordagem procedimental permitiria a estranhos morais estabelecerem regras de convivência em que valores substantivos (sobre o que é bom, bem ou certo, por exemplo) não entram em debate, viabilizando uma relação em que valores divergentes sejam preservados. O autor ressalta que no plano das relações globais é a estrutura baseada no livre mercado que oferece as condições objetivas ideais para o estabelecimento de relações contratuais entre estranhos morais, levando-o a criticar qualquer imposição moral que tenha como pressuposto a intervenção do Estado ou de instâncias globais intergovernamentais, quer sejam elas baseadas em uma moralidade universal fundamentada nos direitos humanos (como propõe a Organização das Nações Unidas – ONU) ou em qualquer outra concepção substantiva universal da moralidade (como defendem as grandes religiões ou as perspectivas filosóficas com pretensões universais).

Além de Engelhardt, outros autores também problematizaram a possibilidade de acordos morais universais baseados na tradição filosófica ocidental, oferecendo, contudo, alternativas diferentes – e mesmo opostas – àquelas encontradas pelo autor. Na América Latina, em especial, alguns bioeticistas vêm há quase duas décadas problematizando os efeitos negativos da aplicação vertical e acrítica das abordagens universalistas da bioética.

No escopo do que foi denominado inicialmente de *hard Bioethics* e logo a seguir de Bioética de Intervenção, a proposta partia de uma crítica à aplicação descontextualizada das correntes bioéticas hegemônicas estadunidenses e europeias¹⁰, chamando a atenção para a necessidade de incorporar à agenda da disciplina os conflitos éticos persistentes que afligem a grande maioria da população do planeta, tais como a pobreza, a exclusão social, a inacessibilidade, a discriminação, entre outras questões sociais¹¹.

Diferentemente da conhecida Bioética Principlista¹⁹, a Bioética de Intervenção rechaça a existência de uma moralidade comum a todos os seres humanos e a existência de apenas quatro princípios pretensamente universais para a deliberação moral (autonomia, beneficência, não maleficência e justiça), incorporando novos conceitos como alteridade, responsabilidade, solidariedade, proteção, precaução, prudência, tolerância, igualdade, equidade, entre outros²⁰. Intensamente politizada e socialmente comprometida, a Bioética de Intervenção reivindica a bioética como ferramenta para o empoderamento, libertação e emancipação dos oprimidos e vulneráveis, aportando novos referenciais práticos: diálogo, argumentação, racionalidade, coerência e consenso²¹.

Porém, é essencial definir cada um desses conceitos. Quanto ao empoderamento, é uma concepção que surgiu nos anos 1960, quando, a partir de autores como Paulo Freire²² – com o desenvolvimento de ideias com base na cultura popular, nos enfoques participativos e nos estudos relativos ao gênero –, passou a ser interpretada como um processo por meio do qual os grupos sociais fortalecem sua confiança e protagonismo. O empoderamento inclui, além da tomada de consciência, da criação de uma organização autônoma e da mobilização social, a consecução de recursos materiais, intelectuais e ideológicos para conseguir a institucionalização, propagação e geração de sistemas de conhecimento e informação sustentáveis que garantam o empoderamento de uma comunidade e, por meio dela, dos indivíduos que dela fazem parte.

Sobre a libertação, é um conceito freiriano que se refere a um processo que distancia o estudante da “bancarização” de sua educação e de seu conhecimento para fazê-lo construtor dele mesmo, permitindo-lhe participar da criação de conceitos, ideias e paradigmas que moldam sua história e a história do grupo social do qual faz parte. Em palavras de Freire²³, a libertação é antônima da domesticação. Para a Bioética de Intervenção, o conceito freireano de libertação vai além do conceito de empoderamento e da própria autonomia, uma vez que determina também o lócus onde se instalam as forças de opressão e instrumentaliza os atores do processo no sentido de combater tal lócus²⁴.

Nessa visão, a educação é vista como uma prática de liberdade que não advém de uma doação, mas que tem o significado sociopolítico de uma conquista, razão pela qual é preciso movimento e ação para alcançá-la. Para que tudo isso se concretize, contudo, é necessária a presença de indivíduos críticos que estejam a serviço da transformação social e que ajam em comunidade para consegui-la. No fim, esses indivíduos não apenas alcançarão a própria libertação, mas também a de seus próprios opressores, que, sem perceber, também fazem parte de um sistema que os subjuga.

Como pano de fundo comum a este pensamento crítico compartilhado com outros autores da bioética latino-americana^{25,26}, encontra-se a necessidade de compreender como o atual processo de planetarização das relações humanas é sustentado por uma ordem mundial injusta²⁷, cuja reprodução favorece a concentração do poder e da renda por aqueles grupos que historicamente já se beneficiaram da relação centro-periferia do mundo. Tal contexto acaba dando como resultado a perpetuação de mecanismos iníquos de compartilhamento tanto dos benefícios (em favor da população majoritariamente branca dos países do norte) quanto dos danos e malefícios resultantes do processo de globalização (em prejuízo do restante da grande maioria da população global, notadamente da população negra da África subsaariana)^{12,13}.

A propósito dessas abordagens críticas, é importante reconhecer que, apesar de significativa parte dos autores da bioética produzida no “norte” desconsiderar as implicações éticas relacionadas com a manutenção da atual ordem política e econômica global, há diversos estudiosos daquela região que estruturam suas reflexões a partir de diferentes perspectivas críticas acerca da globalização, como Berlinguer²⁸, Singer¹, ten Have²⁹, entre outros^{9,30,31}.

Por todas essas razões, neste trabalho, ao indicarmos uma base para a construção de metas do ensino da ética global, tomamos como referência a linha mais contextual e crítica da abordagem vinda especialmente do sul global, mas também defendida por

autores de origem do norte, reforçando que a interpretação não é meramente geográfica (com relação ao lugar de origem dos diferentes autores), mas, acima de tudo, geopolítica.

Antes, porém, de se chegar a esse ponto propositivo, serão utilizadas como referência da investigação crítica duas categorias atuais no contexto teórico e prático do ensino da ética global: o imperialismo moral e a colonialidade da vida, que servem de alerta para que se evitem ameaças ao adequado ensino da ética global e cuja desconsideração pode fazer com que este se torne mais um elemento factual a serviço da manutenção dos interesses unilaterais e hegemônicos da atual ordem mundial.

O ensino da ética global

O ensino é, por definição, um território em disputa, uma vez que tem uma profunda conotação política, social, cultural e econômica. Assim, definir os métodos, conteúdos, atores e lugares relativos à educação tem sido desde sempre uma tarefa que exige cuidadosa avaliação e balanço de múltiplos interesses, ideias, metas e abordagens.

Evidências nesse sentido podem ser encontradas na grande diversidade de enfoques, teorias e correntes pedagógicas e didáticas, variáveis em diferentes sentidos e, por vezes, radicalmente opostas. Para demonstrar essa notável diferenciação, podem ser mencionados, entre outros enfoques, a educação por competências e a educação popular, enfoques completamente diferentes quanto a seu propósito, métodos e aproximações ao conhecimento.

Levando a reflexão para o campo do presente estudo – a ética global –, essa disputa torna-se mais delicada, uma vez que a ética se associa à tomada de decisão e à deliberação moral, componentes centrais de assuntos tão polêmicos como a alocação de recursos, a definição da vida e da morte, os limites de manipulação da vida, entre outros temas delicados. Assim, falar do ensino da ética remete imediatamente a conflitos políticos, culturais e frequentemente sociais e econômicos, relativos aos conteúdos que devem ser ensinados e às metodologias que devem ser utilizadas.

Embora já existam experiências internacionais que contribuem para a definição desses conteúdos e metodologias, não há um consenso. As tentativas feitas por um lado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a elaboração de seu Core Curriculum³² baseado na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos³³, em especial no respeito à dignidade humana, e por outro lado, pelos U.S. National Institutes of Health (NIH), por meio da Fogarty Foundation³⁴, baseado na maximização dos benefícios econômicos, são exemplos disso. O exemplo acima nos permite demonstrar a natureza conflitiva dessa definição. Nosso interesse no presente artigo não é propor conteúdos e metodologias fixas, mas defender o caráter contextual que deve ser observado em qualquer experiência com ambições mundiais, na definição de suas metodologias, fins e conteúdos para o ensino da ética global.

O ensino da ética global em oposição ao imperialismo moral

Nas últimas décadas, a acelerada globalização da economia, ao contrário de diminuir a distância entre ricos e pobres, embruteceu ainda mais as contradições, acentuando as diversas manifestações das desigualdades globais³⁵. Nos países periféricos, do sul geopolítico, a maioria da população continua lutando pela obtenção diária de condições mínimas de sobrevivência com dignidade, tornando-se vulnerável aos diversos mecanismos de poder globalizado, incluindo o poder tecnocientífico que se manifesta, por exemplo, na associação entre a pesquisa biomédica e a indústria farmacêutica³⁶. É nesse contexto que deve ser localizada a expressão “imperialismo moral”, uma categoria compreendida há algum tempo na bioética a partir de uma perspectiva crítica^{16,23,37}, mas também de modo surpreendente, defendido de modo positivo por alguns autores³⁸.

A problematização do imperialismo moral no campo da bioética remonta, sobretudo, a um fato registrado no fim dos anos 1990, relacionado com pesquisas internacionais sobre HIV/Aids envolvendo seres humanos em países periféricos que reacendeu a discussão sobre os limites éticos da ciência biomédica e de sua relação com o mercado. Isso aconteceu quando veio a público a informação de que estudos realizados em 15 países (a maioria deles africanos), patrocinados pelos EUA, utilizavam metodologias abusivas que não eram permitidas naquele país, onde as normas éticas para controle dos experimentos são mais rigorosas³⁹.

A aplicação de padrões éticos e metodológicos mais rígidos para estudos realizados nos países patrocinadores e padrões mais flexíveis nos países receptores dos estudos – prática que ficou conhecida como *double standard* – foi imediatamente rechaçada por alguns autores^{40,41}, mas também vigorosamente defendida por outros^{42,43}. Os acontecimentos daquele período deixaram importantes lições e um alerta a ser considerado no estabelecimento de metas para o ensino da ética global, evitando que este venha a se transformar em mais um instrumento de reforço à criação e manutenção de formas variadas de imperialismo moral.

Ao analisar os desdobramentos históricos da divulgação dos abusos daquelas pesquisas internacionais, Garrafa e Lorenzo¹⁶ propuseram uma classificação específica para as expressões de imperialismo moral, a qual pode ser relacionada com o ensino da ética global. O primeiro tipo, denominado de “imperialismo moral direto”, revela-se na mobilização de países desenvolvidos para “flexibilizar” documentos internacionais de regulamentação ética das pesquisas clínicas, tal como aconteceu com a Declaração de Helsinque, que atualmente encontra-se modificada em alguns tópicos nevrálgicos em consonância com os interesses dos grandes grupos econômicos dos países centrais que patrocinam as pesquisas clínicas internacionais^{44,45}.

Já o “imperialismo moral indireto” é uma forma mais sutil de manifestação do poder global e resulta de processos educativos de ensino-aprendizagem patrocinados por instituições públicas e privadas dos países do Norte com o objetivo de cooptar gestores e pesquisadores dos países mais frágeis para que estes reproduzam padrões éticos mais “flexíveis” que, em palavras mais diretas, afrouxem as regras e venham atender aos interesses desses países patrocinadores e suas indústrias. Recentemente, na América Latina, autores denunciaram a ocorrência de treinamentos de pesquisadores e membros de comitês em pesquisa locais e nacionais por programas de ensino

promovidos pelo NIH e Fogarty Foundation³⁴ cujo conteúdo abordava parâmetros de proteção flexibilizados.

Por isso, como resultado dessa breve análise sobre o imperialismo moral, destaca-se que qualquer programa educativo para ética global deve assumir, a priori, um compromisso crítico – e, sobretudo, autocrítico – frente aos interesses políticos e econômicos hegemônicos que sustentam parte da produção científica, pautando-se por novas bases para a definição de metas globais que resultem em benefícios reais para toda a coletividade planetária, e não somente para aqueles que já vêm se beneficiando historicamente do processo de globalização.

O ensino da ética global em oposição à colonialidade da vida

Em anos mais recentes, a partir das contribuições teóricas dos estudos sobre colonialidade⁴⁶⁻⁴⁸, a Bioética de Intervenção passou a problematizar com mais ênfase os mecanismos de poder, controle e dominação global que envolvem diferentes dimensões da vida humana e que têm relação com os modos de produção científica e normativa internacional^{12,13,15,49,50}. Os estudos sobre colonialidade questionam como a epistemologia hegemônica das diversas áreas tende a superestimar as contribuições euro-americanas e a silenciar outras manifestações de pensamento, sobretudo aquelas que advêm da América Latina, da África negra e das partes mais pobres da Ásia⁵¹.

Tais estudos postulam a impossibilidade de compreender os conflitos da bioética no atual contexto global sem a devida consideração da lógica colonial que sustenta a ordenação geopolítica do mundo desde a modernidade. Essa lógica colonial, surgida após a invasão das Américas pela Europa, sustenta que existe uma hierarquia entre o que é local e o que é global, na medida em que o local é o particular que precisa ser colonizado (ou desenvolvido) para se integrar em um sistema global, cuja gerência, evidentemente, é de responsabilidade histórica dos colonizadores.

Essa imagem do mundo moderno é eurocentrada por ter na Europa – e em suas projeções nos Estados Unidos – o eixo de compreensão sobre tudo o que é moderno, correto, “científico”, razoável, etc. Assim, tudo que não é civilizado é marcado pela subalternidade, pela marginalização. O local é considerado moralmente inferior, subalterno, marginal, visto como algo ligado ao retrógrado, como aquilo que precisa ser educado, melhorado e desenvolvido para poder alcançar no futuro o ideal/global^{12,52}.

Assim, a colonialidade é um regime de poder gerido por países centrais que, fundada em uma ideia de modernidade (ou desenvolvimento), impõe padrões econômicos, políticos, morais e epistemológicos sobre outros povos, não apenas para estabelecer um mecanismo de expansão dos Estados-Nação desenvolvidos, mas também para a própria criação de uma identidade eurocêntrica sobre as relações humanas globalizadas.

Consequentemente, as formas de vida diferentes de países centrais e periféricos, geopoliticamente nortistas e sulistas, não apenas supõem uma diferença de nível de desenvolvimento, mas também um escalonamento de valores entre as vidas. Essa seria uma variante da diferença colonial denominada de “colonialidade da vida”^{12,17}, que é o processo de criar uma ontologia da vida que autorize pensar que algumas vidas são mais importantes do que outras, fundando uma hierarquia e uma justificativa para

dominação, exploração e submissão, sob o pretexto de ser este um caminho para o desenvolvimento futuro da vida menos desenvolvida.

Ao se regatar os debates em defesa do imperialismo moral anunciados no tópico anterior, verifica-se justamente a operação da lógica da colonialidade, uma vez que os argumentos naturalizam as relações sociais nos países periféricos, passando a ideia de que aquelas vidas possam ter mais importância para o desenvolvimento do mundo. Desse modo, a consideração do foco (des)colonial, isto é, o rechaço à não hierarquização das vidas tal como instituída e mantida desde o início da modernidade, passa a ser um foco central ao se questionar a possibilidade de definir metas comuns para o ensino da ética global, tomando o cuidado para que esta não se torne mais uma ferramenta de dominação dos países com históricos coloniais e de uso de força desmedida sobre o restante do mundo.

O ensino da ética global pode contribuir para a superação de situações como o imperialismo moral e a colonialidade?

Uma interrogação central que emerge dessas reflexões é se é possível estabelecer metas alcançáveis para o ensino da ética global frente a estruturas historicamente distorcidas que escapam completamente à capacidade e ao controle de um programa educativo – embora rigoroso e tecnicamente exemplar – que venha a ser implementado em escala internacional.

Essa interrogação, contudo, não deve ser interpretada como um discurso de rendição. Pelo contrário, o fato de ela procurar localizar a essência da origem geradora das inequidades – que é o próprio sistema global de construção, controle e distribuição das riquezas materiais que dá origem aos níveis de maior ou menor bem-estar humano, de inclusão ou exclusão social nas diferentes regiões do planeta, bem como a hierarquização marcada pela diferença colonial – proporciona outro cenário, que vai além da simples crítica e possibilita adentrar não somente na seara da reflexão, mas especialmente na da ação.

Nesse ponto, consideramos que qualquer entidade, organismo, universidade, grupo e pessoa que trabalha direta ou indiretamente com o ensino da ética global deve assumir que é insuficiente, ou até mesmo inócuo, senão impossível, buscar o alcance de metas globais definidas aprioristicamente. Por outro lado, o que se pode buscar é a definição de uma base ética comum que esteja fundamentada no compromisso de considerar o próprio ensino da ética global como um suporte para, a partir da consideração das especificidades dos contextos históricos e locais, identificar as forças e estruturas de poder que determinam os conflitos éticos, em especial aqueles relacionados às questões que condicionam a possibilidade de vida com dignidade para todos.

Isto é, o ensino da ética global deveria ser, antes de tudo, pautado por uma compreensão de que é possível atuar na compreensão, desvelamento e desconstrução dos mecanismos discursivos, ideológicos e normativos que determinam os conflitos éticos em âmbito tanto local quanto global e que são incompatíveis com os níveis do conhecimento científico e de desenvolvimento hoje alcançados. Nesse sentido, a busca da superação de situações como as de imperialismo moral e de colonialidade

implica no reconhecimento da existência dos mecanismos globais de poder, sendo que essa busca aponta, também e necessariamente, para o lócus onde se instalam as forças que constroem a sujeição e a fragilidade, manifestas pela incapacidade de indivíduos e nações se desvencilharem da submissão.

Ao definir esses polos, Freire⁵³ identifica a oposição entre o cativo (ou a privação do direito de escolha) e a liberdade, ou seja, manifesta o verdadeiro exercício da autonomia. Para o autor, os sujeitos sociais, mesmo aqueles inseridos na academia ou em programas de ensino de ética global como o aqui problematizado, são, eminentemente, atores políticos, cuja ação tanto pode manter quanto transformar o *status quo*. Nesse sentido, inserindo as discussões de Paulo Freire no âmbito da Bioética, Garrafa destaca que:

[...] a compreensão dessa reflexão desvela as posições de poder e permite pressupor uma tomada de posição no jogo de forças pela inclusão social a partir da tomada de consciência sobre as forças que oprimem e pela organização de ações concretas em oposição a elas.²⁴ (p. 128)

Adicionalmente, é necessário pontuar a necessidade de se resignificar e construir, a partir dos espaços e ferramentas da ética global, novos valores e referenciais éticos compatíveis com a existência planetária eticamente adequada para todos, incluindo os grupos e povos que historicamente assumem o ônus da globalização. Ou seja, a crítica ao imperialismo moral e aos processos de colonialidade estabelecidos não impede de reconhecer a necessidade de se buscar ou tentar construir um consenso internacional no campo do ensino da ética global. Ao contrário, a existência de conflitos éticos causados por uma estrutura de poder global que se sustenta ideologicamente em valores universais (incluindo, por exemplo, os valores distorcidos de liberdade que sustentam o discurso da universalidade do livre mercado ou usos distorcidos dos discursos dos direitos humanos que justificam a invasão de países que não se submetem aos interesses dos países centrais) requer um enfrentamento também global.

Ou seja, há uma tensão evidente entre o reconhecimento de que, por um lado, são os processos globais que na esfera do poder criam e sustentam conflitos relacionados às novas formas de imperialismo moral e colonialidade, e que, por outro, é possível – e necessário – que se disponha do ensino da ética global como uma ferramenta para compreensão e enfrentamento desses e de outros problemas globais.

A esse respeito, postulamos uma fundamentação axiológica planetária para o ensino da ética global com base na compreensão histórica e materialmente contextualizada do fenômeno ético, isto é, baseamos nossa proposição no entendimento de que o próprio corpo humano é um princípio ético fundamental e universalmente determinado, na medida em que todos os seres humanos compartilham a existência a partir de seus corpos e que todos os demais valores e princípios morais emanam, necessariamente, de um corpo que movimenta-se, relaciona-se, sente e pensa.

Essa proposta de fundamentação baseada na corporeidade vem sendo construída no escopo da Bioética de Intervenção⁵⁴, no qual essa corporeidade figura como um dos elementos centrais de sua fundamentação ao lado de outras categorias necessárias para

a compreensão global da ética, incluindo a distinção entre problemas emergentes e persistentes e as dinâmicas das relações centro-periferia do mundo globalizado¹⁰⁻¹².

Entender o corpo como um princípio universal – interpretando o prazer e a dor dele emanados como marcadores somáticos de ações eticamente desejáveis ou indesejáveis – permite trabalhar uma abordagem universalizante para a ética sem incorrer em proposições etnocêntricas, abstratas e descontextualizadas. É necessário deixar registrado que outros autores da bioética também partiram de perspectivas materialistas sobre o corpo ao indicar abordagens globais para a ética. Potter, por exemplo, defendeu a saúde como um valor para fundamentar a bioética global na medida em que, segundo ele, nenhuma “*nation, tribe, or religious community has ever regarded malnutrition, parasitismo, or disease of any kind as a desirable goal*”⁵⁵ (p. 155).

Surge, no entanto, uma preocupação legítima relativa à análise diante dessa proposta do corpo como princípio ético universal se considerarmos experiências tão culturalmente singulares – sejam elas persistentes ou emergentes pela gramática da Bioética de Intervenção – como a mutilação genital, o infanticídio indígena, o aborto legalizado, a violência nas relações de gênero, as novas tecnologias de manipulação genética ou os hibridismos do tipo ciborgue. A respeito disso, é importante dizer que a abordagem universalizante que se propõe se enquadra no paradoxo existente entre o conceito tradicional de relativismo e o conceito de pluralismo histórico proposto por Rita Segato⁵⁶.

O supracitado paradoxo está baseado na afirmação, e não no exorcismo, da diferença e, assim, exige a existência do diálogo e da comparação mediadora, sensível e significativa. Desse modo, quando propomos o corpo como princípio universal, estamos propondo interpretar o caráter universalizante do corpo como uma constatação da presença universal da diferença e da diversidade. Nesse sentido, estamos fazendo um convite para que seja privilegiada a contextualização das experiências humanas e para que o ensino da ética global seja pensado a partir dessa realidade contextual e complexa, que pode ser ao mesmo tempo singular e múltipla, mas também contraditória.

Além disso, estamos propondo fazer do pluralismo histórico^{56,57} um fato que suporte a universalidade do corpo. Estamos nos referindo ao pluralismo, que procura defender um exercício moral baseado na diversidade de valores, princípios e sentidos dos muitos atores sociais e políticos que atuam nas sociedades e que, no contexto aqui trabalhado, contrapõem-se às dinâmicas de deliberação moral que apenas levam em conta algumas vozes, deixando de lado outras importantes manifestações, típicas do imperialismo moral. Pensamos que as reflexões aqui apresentadas possam oferecer potenciais recursos para a criação de um ensino de ética global que, baseado na onipresença do corpo, permita afirmar a universalidade das diferenças e da diversidade de olhares, deliberações e interesses.

Portanto, ao materializar no corpo as dinâmicas da globalização, consideramos encontrar um sólido fundamento moral que possibilita o estabelecimento de uma base para a construção de metas para o ensino da ética global. Essa fundamentação decorre da compreensão de que vivemos em um contexto planetário em que as experiências de prazeres e dores (e a capacidade de viver com saúde e evitar doenças) não dependem apenas de decisões individuais, ou mesmo de governos particulares, mas de complexas relações políticas, econômicas, sociais e culturais que repercutem direta e indiretamente em fenômenos sistemáticos e globais, tais como a pobreza, o

desemprego, as diferentes formas de exclusão, as mudanças climáticas, a utilização desigual de recursos naturais planetários que são finitos, etc.

Ademais, a sustentação de uma responsabilidade ética globalmente compartilhada advém do reconhecimento de que o planeta Terra é geologicamente um sistema fechado e interdependente, cujo destino é invariavelmente compartilhado por todos os seus membros, atuais e futuros, incluindo os seres humanos e não humanos. Nesse sentido, não é demais registrar que na Amazônia brasileira, por exemplo, vive nos dias atuais quase duas dezenas de diferentes grupos indígenas jamais contatados pela chamada “civilização”. Apesar de esses grupos não terem absolutamente nenhuma relação com a economia global ou com a vida dita “civilizada”, os efeitos ambientais decorrentes dos abusos relacionados com esta já são sentidos por tais grupos.

Tomando como referência uma perspectiva crítica sobre as dinâmicas de poder global (considerando categorias como o imperialismo moral e colonialidade da vida, aqui tomadas como referência de estudo) bem como uma fundamentação axiológica universal fundada na corporeidade, acredita-se na possibilidade concreta de criação de um espaço adequado para o estabelecimento de metas legítimas para o ensino da ética global. Tal cenário estará, assim, devidamente conformado para contribuir com a superação de conflitos éticos que afetam diretamente a vida cotidiana da maior parte da população da Terra, ao mesmo tempo em que sua existência possa vir a inibir a reprodução de incursões no âmbito do ensino da ética global que favoreçam a perpetuação de formas indesejáveis de dominação, como o imperialismo moral e a colonialidade.

Considerações finais

Antes de concluirmos, uma questão que não pode ser deixada de lado ao considerar o enfoque do ensino global da ética adotado neste trabalho diz respeito à interpretação que usualmente vem sendo dada a tais iniciativas, qual seja, de uma construção do ensino da ética direcionada preferencialmente ao âmbito individual de pessoas/profissionais que atuam nas mais diferentes áreas do conhecimento e trabalho. De modo distinto, o enfoque foi desenvolvido para uma compreensão mais ampla do foco do ensino da ética, voltada às questões coletivas, geográfica-regionais e planetárias.

Em trabalho anterior em que analisamos publicações de bioética produzida em diferentes regiões do planeta¹⁴, demonstramos que existem importantes diferenças teóricas e normativas relacionadas ao local geográfico dessas produções. Em consonância com as conclusões daquele estudo, reforçamos que as diferenças teóricas não devem ser desconsideradas ou minimizadas ao planejar programas de ensino para a ética global; ao contrário, devem ser compreendidas e incluídas programaticamente em uma relação dialógica entre os autores, os proponentes, os organizadores, os professores e os próprios estudantes de eventuais iniciativas dessa natureza.

Além disso, propomos algumas categorias que podem ser criticamente consideradas no planejamento de atividades de ensino da ética global: o imperialismo moral, a colonialidade da vida e a corporeidade. Entendemos que essas bases podem contribuir para o estabelecimento de atividades de ensino comprometidas com as soluções para conflitos éticos que atingem a humanidade,

especialmente aquelas que afetam os grupos historicamente prejudicados pelo processo de globalização.

Contribuições dos autores

Volnei Garrafa e Thiago Rocha da Cunha participaram na concepção e no delineamento do trabalho; discussão dos resultados; e redação e aprovação da versão final do manuscrito. Camilo Manchola participou na discussão dos resultados, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final do manuscrito.

Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR).



Referências

1. Singer P. One world now - the ethics of globalization. New Haven: Yale University Press; 2002.
2. Ribeiro RJ. Ética e direitos humanos. *Interface (Botucatu)*. 2003; 7(12):149-66.
3. Pogge T. World poverty and human rights. 2nd ed. Cambridge: Polity press; 2008.
4. Benatar S, Brock G. Global health and global health ethics. Cambridge: Cambridge University Press; 2011.
5. Heinze EA. Global violence: ethical and political issues. London: Routledge; 2016.
6. Arnold DG. The ethics of global climate change. Cambridge: Cambridge University Press; 2014.
7. Andreotti V. An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Crit Lit Theories Pract*. 2007; 1(1):69-79.
8. Tweedie D, Dyball MC, Hazelton J, Sue W. Teaching global ethical standards: a case and strategy for broadening the accounting ethics curriculum. *J Bus Ethics*. 2013; 115(1):1-15.
9. ten Have H. Encyclopedia of global bioethics. Switzerland: Springer International Publishing; 2016.
10. Garrafa V. Bioética fuerte: una perspectiva periférica a las teorías bioéticas tradicionales. In: 3o Congreso de la Federación Latino-Americana y del Caribe de Instituciones de Bioética – FELAIBE; 2000; Panamá. Panamá: FELAIBE; 2000.
11. Garrafa V, Porto D. Intervention bioethics: a proposal for peripheral countries in a context of power and injustice. *Bioethics*. 2003; 17(5-6):399-416. doi:10.1111/1467-8519.00356.



12. Nascimento WF, Garrafa V. Por uma vida não colonizada: diálogo entre bioética de intervenção e colonialidade. *Saude Soc.* 2011; 20(2):287-99. doi:10.1590/S0104-12902011000200003.
13. Rivas-Muñoz F, Garrafa V, Feitosa S, Nascimento WF. Bioethics of intervention, inter-culturality and non-coloniality. *Saude Soc.* 2015; 24(1):137-47.
14. Cunha T, Garrafa V. Vulnerability: a key principle for global bioethics? *Camb Q Healthc Ethics.* 2016; 25(2):197-208. doi:10.1017/S096318011500050X.
15. Garrafa V, Martorell LB, Nascimento WF. Críticas ao principialismo em bioética: perspectivas desde o norte e desde o sul. *Saude Soc.* 2016; 25(2):442-51. doi:10.1590/S0104-12902016150801.
16. Garrafa V, Lorenzo C. Moral imperialism and multi-centric clinical trials in peripheral countries. *Cad Saude Publica.* 2008; 24(10):2219-26. doi:10.1590/s0102-311x2008001000003.
17. Nascimento WF. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. *Rev Padê.* 2009; 1(1-2):1-19.
18. Engelhardt HT. *Global bioethics: the collapse of consensus.* Salem: M&M Scrivener Press; 2006.
19. Beauchamp TL, Childress JF. *Principles of biomedical ethics.* 7th ed. New York: Oxford; 2013.
20. Garrafa V, Azambuja LEO. Epistemología de la bioética - enfoque latino-americano. *Rev Colomb Bioet.* 2009; 4(1):73-92.
21. Garrafa V, Amorim K, Garcia T, Manchola-Castillo C. Bioética e vigilância sanitária. *Rev Direito Sanit.* 2017; 18(1):121-39.
22. Freire P. *Política e educação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1993.
23. Freire P. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1967.
24. Garrafa V. Inclusão social no contexto político da bioética. *Rev Bras Bioet.* 2005; 1(2):123-32.
25. Tealdi J. *Diccionario Latinoamericano de Bioética.* Bogotá: Unibiblos, Unesco; 2008.
26. Vidal S. *La educación en bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros.* Montevideo: UNESCO; 2012.
27. Cunha T, Lorenzo C. Global bioethics from the perspective of critical bioethics. *Rev Bioet.* 2014; 22(1):116-25. doi:10.1590/S1983-80422014000100013.
28. Berlinguer G. *Bioetica quotidiana.* Firenze: Giunti; 2000.
29. ten Have H, editor. *Education in a global perspective.* Switzerland: Springer; 2015. Globalization of bioethics education bioethics, p. 1-9.
30. Lysaught MT. Docile bodies: transnational research ethics as biopolitics. *J Med Philos.* 2009; 34(4):384-408. doi:10.1093/jmp/jhp026.
31. Stone-Mediatore S. A not-so-global ethics contradictions in U.S. *Global Ethics Education.* *Philos Contemp World.* 2011; 18(1):43-57.
32. 32. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Bioethics core curriculum.* Paris: UNESCO; 2016.
33. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Universal declaration of bioethics and human rights.* Paris: UNESCO; 2005.



34. Hellmann F, Garrafa V, Schlemper Junior BR, Bittencourt S. The fogarty training program in low- and middle-income countries: international research ethics education or moral imperialism? *Arch Med Res.* 2015; 46(6):515-6. doi:10.1016/j.arcmed.2015.08.003.
35. Piketty T. *Le capital aux XXIe. siècle.* Paris: Éditions de Seuil; 2013.
36. Angell M. *A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos.* Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record; 2007.
37. Angell M. Ethical imperialism? Ethics in international collaborative clinical research. *N Engl J Med.* 1988; 319(16):1081-3.
38. Dawson A, Garrard E. In defense of moral imperialism: four equal and universal prima facie principles. *J Med Ethics.* 2006; 32(4):200-4.
39. Lurie P, Wolfe S. Unethical trials of interventions to reduce perinatal transmission of the human immunodeficiency virus in developing countries. *N Engl J Med.* 1997; 337(12):853-6.
40. Benatar S. Imperialism, research ethics and global health. *J Med Ethics.* 1998; 24(4):221-2.
41. Garrafa V, Prado MM. Changes in the declaration of Helsinki: economic fundamentalism, ethical imperialism and social control. *Cad Saude Publica.* 2001; 17(6):1489-96.
42. Varmus H, Satcher D. Ethical complexities conducting research in developing countries. *N Engl J Med.* 1997; 337(4):1003-5.
43. Resnik D. The ethics of HIV research in developing nations. *Bioethics.* 1998; 12(4):286-306.
44. Hellmann F, Verdi M, Bruno S, Caponi S. 50th anniversary of the declaration of Helsinki: the double standard was introduced. *Arch Med Res.* 2014; 45(7):600-1.
45. Hellmann F, Verdi M, Schempler Júnior B, Garrafa V. Declaration of Helsinki: cosmetic changes do not protect participants in poor countries. *J R Soc Med.* 2016; 109(10):367.
46. Mignolo WD. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander E, organizador. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas Latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO; 2005. p. 33-49.
47. Dussel H. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander E, organizador. *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO; 2005.
48. Segato R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda.* Buenos Aires: Prometeo Libros; 2013.
49. Martorell LB. *Análise crítica da bioética de intervenção: um exercício de fundamentação epistemológica [tese].* Brasília: Universidade de Brasília; 2015.
50. Feitosa S, Nascimento WF. A bioética de intervenção no contexto do pensamento latino-americano contemporâneo. *Rev Bioet.* 2015; 23(2):277-84.
51. Tangwa GB. Giving voice to African thought in medical research ethics. *Theor Med Bioeth.* 2017; 38(2):101-10. doi:10.1007/s11017-017-9402-3.
52. Quijano A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Bonillo H, organizador. *Los conquistados.* Bogotá: Tercer Mundo, Flacso; 1992. p. 437-49.

53. Freire P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra; 2001.
54. Porto D. *Bioética e qualidade de vida: as bases da pirâmide social no coração do Brasil* [tese]. Brasília: Universidade de Brasília; 2006.
55. Potter VR. *Global bioethics: building on the Leopold Legacy*. East Lansing: Michigan State University Press; 1988.
56. Segato R. Una paradoja del relativismo. El discurso de la antropología frente a lo sagrado. In: Gorvach F, Rufer M, editores. *El archivo, el campo. Interdisciplina y producción de la evidencia*. México: UAM; 2016.
57. Oliveira M, Osman Z. Pluralismo bioético: contribuições latino-americanas para uma bioética em perspectiva decolonial. *Rev Bioet.* 2017; 25(1):52-60.

The article approaches global ethics in its applied perspective, targeted at educational practice, aiming to analyze, based on a theoretical investigation supported by the field of Bioethics, legitimacy for the definition of global goals to its teaching. Understanding that knowledge production is related to the geopolitical locus from which it develops, the study uses the framework of Intervention Bioethics, a theoretical approach identified with the critical thought of the “global south”, to analyze the possibility of defining universal ethical consensuses. It proposes two categories to be considered in programs for the teaching of global ethics: moral imperialism and the coloniality of life. In conclusion, the study defends a critical axiological presupposition – based on the universality of the body – from which common objectives for global ethics teaching programs can be defined.

Keywords: Global ehtics. Education. Teaching. Bioethics. Intervention Bioethics.

El trabajo aborda la ética global en su perspectiva aplicada, enfocada en la práctica educativa, con el objetivo de analizar, a partir de investigación teórica sostenida en el campo de la Bioética, la legitimidad para definición de metas globales para su enseñanza. entendiendo que la producción del conocimiento se relaciona al locus geopolítico a partir del cual se desarrolla, utiliza las referencia de la Bioética de Intervención, un abordaje teórico identificado con el pensamiento crítico del “sur global”, para analizar la posibilidad de definición de consensos éticos universales, proponiendo dos categorías a considerar en programas para la enseñanza de la ética global: el imperialismo moral y la colonialidad de la vida. Concluye defendiendo una presuposición axiológica crítica, con base en la universalidad del cuerpo, a partir de la cual podrían definirse objetivos comunes para programas de enseñanza de la ética global

Palabras clave: Ética global. Educación. Enseñanza. Bioética. Bioética de Intervención.

Submetido em 22/01/19.

Aprovado em 21/08/19.