

FORMAÇÃO EM BIOÉTICA: proposta para uma educação em valores¹

Paulo Fraga da Silva

Resumo: Os avanços da Ciência e da Tecnologia e as notáveis transformações sociais resultantes destas conquistas são visíveis. O impacto dessas transformações tem sido objeto de debate pelo seu potencial de danos e benefícios como também pelas suas implicações éticas e sociais. A educação, especialmente em ciências, não tem produzido bons resultados no que se refere a uma preparação dos educandos para a tomada de decisões. Assim, o presente texto pretende empreender uma discussão em torno da Bioética como rico instrumento para socialização das tecnociências e, sobretudo, seu papel como uma educação em valores ou educação para a cidadania tão necessária para os desafios do presente século. Neste sentido, procura abordar os desafios para a formação de professores.

Palavras-chave: Bioética, educação em valores, cidadania, formação de professores.

Introdução

Abordar a educação e formação em Bioética é, antes de tudo, abordar a educação em valores, ou ainda, educar na cidadania. A educação em valores, no caso, valores morais, para além de um modismo, deve ser considerada sempre um tema atual. Sua importância não reside no fato de todos falarem do tema, mas sim no fato de ser um componente indispensável

¹ O presente texto é fruto de uma versão resumida e simplificada do capítulo "Educação e formação em Bioética" do livro: CARACIOLA, A. B.; ANDREUCCI, A. C. P. T.; FREITAS, A. S. **Estatuto da Criança e Adolescente**: 20 anos. São Paulo: LTr, 2010.

da vida humana, isto é, os valores morais são inseparáveis de nosso ser como pessoa, "toda pessoa humana é inevitavelmente moral" (Cortina, 2005, p. 172). Podemos afirmar que outros valores, como os estéticos, religiosos, intelectuais e os da utilidade, são também essenciais, porém os valores morais organizam os outros de forma que se ajustem às exigências de nosso ser como pessoa, atuando assim como integradores dos outros.

Assim, é mister que se eduque neste tipo de valores, quer seja pela via formal ou informal. Tal tarefa é, ao mesmo tempo, atraente e complexa, exigindo dos seus interessados clareza de quais são os valores que compõem o repertório educacional, sobretudo, quais são os valores próprios do cidadão, no sentido de ajudá-lo a cultivar as faculdades necessárias para apreciar certos valores. E quais seriam esses valores morais? Sem a pretensão de esgotar aqui tamanho empreendimento, podemos destacar valores que *valem realmente*. São aqueles que nos atraem, não porque decidimos subjetivamente, mas por que em si reconhecemos como valores, pois põem o mundo em condições para que os seres humanos o habitem. Assim, a liberdade, a justiça, a honestidade, a solidariedade, a tolerância são valores morais que quando ausentes destitui-se o ser humano de humanidade, deste modo os universalizaríamos, não porque subjetivamente os desejamos, mas porque nos parecem fazer parte da humanidade.

Daí, optamos pela denominação de valores morais *universalizáveis* ao invés de *universais*. Perceberemos, nas discussões empreendidas mais adiante, que o desenvolvimento moral preconizado por Kohlberg desemboca numa moral universal para as questões de justiça, segundo palavras de Cortina (2005, p. 143), "num universalismo moral mínimo que pode ser defendido com argumentos intersubjetivamente aceitáveis". Este universalismo abarca valores citados anteriormente, mas, principalmente, o valor absoluto da vida das pessoas com conseqüente reconhecimento de sua dignidade.

Importante perceber que, muito embora tenhamos uma sociedade altamente tecnologizada e cientificamente capacitada no presente século, os grandes problemas mundiais enfrentados pelo ser humano são do campo dos valores morais, isto é, não são problemas que tenham uma solução exclusivamente técnico-científica, mas sim situações que precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam, daí a conveniência da preocupação por uma educação em valores.

Assim, a reflexão produzida pelo presente texto pretende questionar e alertar a sociedade que consome os produtos da tecnociência, mas ao mesmo tempo é chamada a refletir sobre os enfrentamentos e repercussões éticas de tais produtos, tanto no presente e mais intensamente no futuro. É neste sentido que apontamos a importância da bioética.

Esta breve introdução possibilita "desenharmos" o cenário para a introdução do tema Bioética e, mais especificamente, para a importância da formação e educação em Bioética para as crianças e adolescentes, cidadãos do presente e do futuro.

1 Bioética

Para além da consideração de que a Bioética é uma construção em andamento e de algum modo sempre o será, um primeiro aspecto refere-se à(s) qual(is) Bioética(s) estamos nos filiando? E, acima de tudo, que possibilite(m) dar conta do contexto brasileiro e, a partir dele, remetermos a uma proposta educativa.

Segundo o dicionário de Bioética (REICH, 1995), a Bioética surgiu como um fenômeno cultural: emergindo da exigência, cada vez mais presente no seio da sociedade contemporânea, de melhorar as suas estruturas ou reformular determinados aspectos delas, na esteira das genuínas indicações éticas.

O termo bioética poderia ser etimologicamente definido simplesmente como ética sobre a vida.

Bioética é um neologismo derivado das palavras gregas bios (vida) e ethike (ética). Pode-se defini-la como sendo o estudo sistemático das dimensões morais – incluindo visão, decisão, conduta e normas morais – das ciências da vida e do cuidado da saúde, utilizando uma variedade de metodologias éticas num contexto interdisciplinar (REICH apud BARCHIFONTAINE; PESSINI, 2002, p. 32).

Esses autores mostram que o surgimento da bioética vem num contexto em que os avanços tecnológicos na área das ciências da vida, apontam que o que está em jogo é aprender a avaliar as possíveis consequências das descobertas científicas e suas aplicações, de acordo com uma determinada metodologia ou certos valores básicos.

Outra definição interessante de Bioética, proposta pelo bioeticista chileno Miguel Kottow, considera-a como "ética aplicada aos atos humanos que podem ter consequências irreversíveis sobre os próprios homens ou sobre qualquer ser vivo". Neste sentido, percebe-se

sua proximidade com a filosofia moral, porém esta redução lhe tiraria o caráter interdisciplinar, na medida em que áreas envolvidas, isto é, ciências da vida e ciências humanas, se unem para reavaliar os valores humanos.

O termo foi criado e posto em circulação em 1971, no livro do americano Van Rensselaer Potter, *Bioethics: bridge to the future*, baseado em seus artigos divulgados entre os anos de 1950 e 1960. Potter reconhecia a incapacidade de duas culturas dialogarem – as ciências (da vida) e as humanidades, assim, para ele, a Bioética seria essa "ponte para o futuro".

A despeito de uma proposta de Bioética utilizada por Andre Hellegers, num sentido mais restrito, circunscrita às relações de saúde dentro de uma emergente evolução biotecnológica, Potter adota uma perspectiva de Bioética mais abrangente incluindo o ambiente pleno em que a vida se dá, com suas intenções políticas, econômicas e culturais. Propõe "bioética" como nova ciência, uma "ciência da sobrevivência" que combinasse conhecimentos dos sistemas vivos (fatos biológicos) o dos sistemas de valores (valores éticos) com objetivos de garantir a sobrevivência do homem num mundo cada vez mais ameaçado. Sobrevivência do planeta não está garantida, só a ética conjugada com as ciências sociais e ecologia a assegurará. Potter (1970) afirmava que "a sobrevivência dos ecossistemas é o melhor teste para nosso sistema de valores", afirmação esta extremamente atual.

Para minimizar, de um lado, o risco potencial do papel excessivamente reflexivo que pode ter a Bioética produzindo certa morosidade em ações e, por outro lado, a postulação de regras e normas jurídicas, geralmente acompanhadas de sanções em caso de violações, coloca-se o grande desafio de possibilitar o acesso às razões e aos valores que fundam as regras e subsidiam as condutas, para que se tenha uma vida pautada pela ética, e não simplesmente pelas coerções, embora estas sejam necessárias. Neste contexto, a educação e formação em Bioética se colocam como importantes ferramentas para a tematização de valores, e tem como lócus privilegiado o ambiente escolar – como ambiente formador. Mantêm-se assim, seu caráter reflexivo buscando a consciência de valores éticos.

2 Bioética latino-americana

A Bioética surgida no contexto anglo-americano, após ganhar o continente europeu, foi replicada em outros continentes, incluindo-se a América Latina. Desenvolve-se ao longo dos anos 90, inicialmente segundo o modelo principialista, já que os bioeticistas destes países vão se formar nos Estados Unidos e recorrem à literatura disponível em língua inglesa. Nesta perspectiva latino-americana de Bioética, as interrogações mais difíceis giram em torno de um quadro de desigualdade social acentuado. Conceitos culturalmente fortes como justiça, equidade e solidariedade vão ocupar na Bioética latino-americana um lugar similar ao assumido pelo princípio da autonomia nos Estados Unidos. Neste sentido, a Bioética na América Latina tem encontro obrigatório com a pobreza e a exclusão social. A reflexão ética obriga-se, então, a partir do nível micro, isto é, a solução de casos clínicos, migrar para uma Bioética pensada no nível macro – a sociedade, como alternativa à tradição anglo-americana.

O processo de recontextualização foi rápido e logo a Bioética latino-americana afirmou-se com sua especificidade. Por exemplo, o direito de morrer dignamente contrapõe-se ao de viver dignamente; a FIV (fertilização *in vitro*) contrapõe-se ao controle da mortalidade infantil; e a investigação de ponta (clonagem, outras biotecnologias) se contrapõe ao acesso a serviços de saúde primários. Neste contexto sócio-político é que, segundo Patrão Neves (2005), a Bioética se torna militante, o que, para além da legitimidade que lhe assiste nos domínios em que intervém, pode ser convertido num instrumento político desvirtuado do seu desígnio originário de reflexão e ação independente e livre.

Esta perspectiva latino-americana de Bioética reivindica, inclusive, bases conceituais próprias. Neste aspecto, tenta-se ampliar as bases epistemológicas do principialismo, de base médica e clínica, para uma Bioética comprometida com as questões concretas que assolam as maiorias populacionais dos países pobres e em desenvolvimento do mundo, nele incluídos alguns países latino-americanos. Kottow (GARRAFA; KOTTOW, 2006, p. 42) destaca que:

ao se aceitar que a linguagem de princípios é ambígua em suas significações e pouco frutífera em sua aplicação ao mundo das situações, dos contextos, e das decisões, haverá pouca atração em tentar uma importação, para a cultura latino-americana, de princípios anglo-saxões ou europeu-continentais.

Especificamente no Brasil, conforme Schramm, Anjos e Zoboli (2007), uma das características mais marcantes da literatura Bioética refere-se à relação entre Bioética e Saúde

Pública. Neste sentido, as exigências de propostas em termos de *Bioética de intervenção*² e *Bioética de proteção* mostram importantes características da Bioética no Brasil.

Uma das perspectivas de Bioética por nós adotada é a *Bioética de proteção* que se vale do conceito de *vulnerabilidade*, remetido ao contexto de uma sociedade que "consome" os produtos da biotecnociência, a um público jovem mal orientado, em se tratando principalmente do contexto brasileiro onde há um baixo nível educacional.

Por que a vulnerabilidade constitui uma preocupação da Bioética? Uma resposta simples é que indivíduos e grupos estão sujeitos à exploração e esta é moralmente errada. Tais indivíduos vulneráveis em certos ambientes culturais podem tornar-se oprimidos e impotentes, tendo às vezes sua própria saúde prejudicada. As recentes Diretrizes Éticas Internacionais do CIOMS (*Council for International Organizations of Medical Sciences – Conselho das Organizações Internacionais de Ciências Médicas*) para a pesquisa biomédica definem:

peçoas vulneráveis são peçoas relativa ou absolutamente incapazes de proteger seus próprios interesses. De modo mais formal, podem ter poder, inteligência, educação, recursos e forças insuficientes ou outros atributos necessários à proteção de seus interesses (Macklin, 2003, p. 60).

Alguns autores como Kottow (2003) vão apontar que a vulnerabilidade intrínseca da existência humana é até certo ponto protegida pela sociedade. Esta vulnerabilidade primária, reconhecida e protegida por um Estado mínimo, costuma ser aceita por todas as concepções políticas e parte do princípio que todos os integrantes da nação, seus cidadãos, são igualmente vulneráveis, conseqüentemente a proteção dessa modalidade de vulnerabilidade tem por inspiração o princípio da justiça.

Por outro lado, o mesmo autor vai reafirmar a existência de uma *vulnerabilidade circunstancial ou secundária*. É na realidade a esse tipo de vulnerabilidade que este trabalho se alia. Essa vulnerabilidade é decorrência da pobreza, da falta de acesso à educação, das doenças e da discriminação. A forma derivada de ser vulnerável, neste caso, é na verdade um estado de predisposição a sofrer mais danos, como as crianças e adolescentes. Esse tipo secundário de vulnerabilidade tem causas específicas e não pode ser neutralizado pela mera

² Esta preconiza como moralmente justificável, na esfera pública, a priorização de políticas públicas que privilegiem a promoção da equidade para toda a coletividade. Assim, analisa as relações de poder entre os indivíduos, grupos e segmentos, marcados freqüentemente por certa assimetria. Por fim, utiliza os conceitos de libertação, empoderamento e emancipação.

extensão da proteção dada à vulnerabilidade primária relatada anteriormente. A Bioética tem preocupação especial com essa vulnerabilidade secundária e circunstancial. Deste modo, a *Bioética de proteção* preconiza que sujeitos vulneráveis devam ser protegidos, tais indivíduos precisam de programas que os ajudem a resolver seus problemas de destituição social, econômica, biológica ou educacional. Como enfatiza Sass (2003, P. 83):

É uma grande injustiça que, nos países pobres, uns poucos tenham acesso à educação, à nutrição, à água e ao abrigo, a serviços de saúde e ao poder, enquanto a maioria de seus compatriotas é deseducada, sofrivelmente nutrida, lançada em condições insalubres e privada de acesso à elaboração de decisões políticas ou mesmo de tomar decisões por si mesma.

Convém ressaltar que a percepção de uma atitude de proteção não deva ser entendida como atitude de paternalismo, pois a conduta paternal se impõe e silencia decisões autônomas. O importante é que tais indivíduos vulneráveis precisam de assistência para remover a causa de sua fraqueza. Enfim, "atitudes de proteção" devem permear programas educacionais.

Será possível considerar nossos estudantes de pessoas vulneráveis, na medida em que a escola tem proporcionado pouca ou quase nenhuma instrumentalização para mudanças de postura, isto é, maior conscientização? Num baixo quadro econômico e social, evidencia-se também um baixo status econômico e social dos estudantes limitando seu poder de negociação e discussão, o que conseqüentemente aumenta a sua vulnerabilidade.

3 Bioética e educação: uma interface necessária

Ao retornarmos à questão da educação em valores e, especificamente, em valores morais, reconhece-se que o conceito de moralidade carrega em si uma complexidade que pode ser abordada sob o viés da filosofia, sociologia ou psicologia. Este último, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), sobretudo no tema transversal *Ética e Cidadania*, pretende a construção de um sujeito moral, responsável, e tenta compreender os mecanismos a respeito do senso moral do indivíduo. Tal abordagem psicológica guiará nossas reflexões.

Os trabalhos de Piaget sobre a psicogênese do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático são elementos para ele traçar um paralelo entre o desenvolvimento moral e o

desenvolvimento cognitivo. Para ele, a gênese das estruturas do pensamento lógico passa a ser uma condição necessária para compreender a gênese da moralidade infantil. Em sua obra, **O julgamento moral na criança**, publicada em 1932, Piaget argumenta que o julgamento moral evolui passando por etapas semelhantes às aquelas por ele identificadas anteriormente, que são: estágio sensório-motor; pré-operacional; operações concretas; e estágio das operações formais. Convém lembrar que seu olhar repousa sobre a construção da consciência moral e não sobre as ações morais das crianças.

Ao analisar a prática e a consciência das regras dos jogos pelas crianças, Piaget (1994) identifica os estágios: *pré-moralidade* onde a consciência à regra não é coercitiva e nem obrigatória, assim, não há consciência moral, mas imitação das regras dos adultos sem sua compreensão. No estágio de *heteronomia moral*, "a regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão" (PIAGET, 1996, p. 34). Já na *autonomia moral*: "a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral" (PIAGET, 1996, p. 34). Desta forma, revelam interesse pelas regras em si, conhecendo-as profundamente. Discutem as regras coletivamente. *Cooperação e reciprocidade* são pré-requisitos para realização de qualquer regra e comportamento social, construídas a partir de um consenso coletivo, em que haja um compromisso recíproco de respeito às regras. Se houver violação da regra de uma das partes impõe-se a negociação. A coerção dá lugar à cooperação, as sanções repressivas e retaliadoras são substituídas pelas sanções restitutivas e reconciliadoras, em outras palavras, a justiça punitiva é substituída pela justiça restitutiva ou distributiva (FREITAG, 1992).

No que se refere à educação moral, Piaget, ao proferir uma palestra em 1930 (no V Congresso Internacional de Educação Moral, em Paris), que teve como tema "Os procedimentos da educação moral", enfatiza o papel de se conhecer quais são as disponibilidades psicológicas das crianças, assim, o sucesso de tais procedimentos só seria possível a partir de uma psicologia precisa das relações das crianças entre si, e delas com o adulto.

Defende a idéia de que nenhuma realidade moral é completamente inata, "o que é dado pela constituição psico-biológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas – a simpatia e o medo – componentes do 'respeito' [...], sobretudo a capacidade indefinida de afeição" (PIAGET, 1996 p. 2). Ressalta que tais disposições permitirão à criança amar um ideal, tender ao bem como à sociedade. Por outro lado, se deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas, o que para Piaget corresponde à fonte dos piores excessos.

Para o autor, as relações interpessoais têm um papel central para que as realidades morais se constituam conseqüentemente para o desenvolvimento da personalidade moral do indivíduo. A qualidade de tais relações será determinante para Piaget e, neste sentido, admite que o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais e identifica dois tipos. O *respeito unilateral* que implica numa desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, característico de uma relação de coação, já no *respeito mútuo*, os indivíduos se reconhecem como iguais e se respeitam reciprocamente. Não implica em coação, mas, caracteriza-se por uma relação de cooperação. "São esses dois tipos de respeito que parecem explicar a existência de duas morais cuja oposição se observa sem cessar nas crianças" (PIAGET, 1996, p. 5).

As duas morais mencionadas por Piaget – moral da coação e moral da cooperação – são identificadas e correspondem aos estágios heterônomos e autônomos, respectivamente. Neste aspecto, a moral da coação tem como base o respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos. Opostamente, a moral da cooperação baseia-se nas relações de respeito mútuo e de reciprocidade.

As explicações dadas têm implicações quando desenvolve o tema específico das técnicas em educação moral, destacando que o seu objetivo é a constituição de personalidades autônomas aptas à cooperação. Portanto, uma educação que estabelece um ambiente cooperativo levará a uma postura mais autônoma da criança propiciando uma tomada de consciência.

Piaget enfatiza a importância que têm os métodos ativos. Há um reconhecimento que todas as disciplinas poderiam converter-se em espaços para discussões e desenvolvimentos morais, porém, assim como ocorre hoje, tal componente não é aproveitado ou por falta de

preparação do professor ou por falta de tempo, deixando-se sempre para depois tarefa tão indispensável.

Lawrence Kohlberg, psicólogo norte-americano, influenciado pelos estudos de Piaget sobre desenvolvimento moral de crianças e adolescentes tornou-se um dos mais importantes estudiosos da questão da moralidade. Podemos destacar entre sua produção três grandes obras: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (1981), *The Psychology of Moral Development: Moral Stages and the Life Cycle* (1984) e *Education and Moral Development: moral Stages and Practice* (1987). Kohlberg estudou fundamentalmente o raciocínio moral dos sujeitos. Seu interesse não estava na prática moral dos indivíduos, mas sim na capacidade cognitiva de avaliar, argumentar e refletir sobre aspectos morais.

No que se refere à sequência invariante de estágios morais, a estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e mais bem equilibrados decorrentes da interação do indivíduo com o seu meio. Kohlberg propõe seis estágios distribuídos em três níveis: *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*. No nível pré-convencional, o indivíduo é responsável e sensível às regras sociais, distingue o bem e o mal, o certo e o errado, mas interpreta essas caracterizações ou como conseqüências físicas ou hedonísticas da ação. No nível convencional, a manutenção da expectativa da família, do grupo ou nação é percebida como valiosa pelo indivíduo, independentemente das conseqüências imediatas e óbvias. A atitude não é somente de conformidade, mas de lealdade para com as expectativas pessoais e a ordem social. Trata-se de manter, sustentar e justificar ativamente esta ordem, identificando-se com as pessoas ou grupos envolvidos nela. Já no nível pós-convencional ou baseado em princípios, há um claro esforço em definir valores e princípios morais que têm validade e aplicação independentemente da autoridade dos grupos ou pessoas envolvidas neles que os sustentam. Dessa argumentação teórica resulta a argumentação moral e prática: não é somente desejado, mas é também recomendável atingir o último nível da moralidade (pós-convencional).

Diferentemente de Piaget, Kohlberg não se contenta em apenas fazer um paralelismo entre psicogênese do pensamento lógico e psicogênese da moralidade. O pensamento lógico-

formal é uma condição necessária, mas não suficiente para se atingir o nível pós-convencional. A justificativa de Kohlberg para esta afirmação é interessante:

Primeiro o julgamento moral impõe a necessidade do role taking, isto é, a tomada do ponto de vista dos outros, concebidos como sujeitos e da coordenação desses pontos de vistas. Segundo, os julgamentos morais equilibrados envolvem princípios de justiça ou fairness (Kohlberg apud FREITAG, 1992, p. 207).

Neste sentido, Kohlberg atribui uma nova qualidade para as estruturas da consciência moral que pressupõem estruturas lógicas novas e mais complexas que as estruturas do pensamento formal. Em outras palavras, atribui à razão prática (consciência moral pós-convencional) pela justiça um valor moral superior à razão teórica, ou seja, à estrutura do pensamento lógico-formal, porque se trata de um raciocínio moral mais complexo e diferenciado do que o raciocínio lógico. Não há paralelismo ou equivalência, há sim diferenças de grau e qualidade.

Como fruto dos desdobramentos de seus trabalhos Kohlberg elaborou juntamente com sua equipe programas de educação moral. Tratava-se de assegurar aos educandos o alcance dos estágios mais elevados do pensamento lógico e moral. Segundo Kohlberg, há períodos no percurso psicogenético adequados para a passagem de um estágio a outro, nos quais a intervenção pedagógica seria recomendável. Os projetos de educação moral kolberguianos podem ser agrupados em duas categorias (FREITAG, 1992): projetos que envolvam a discussão de dilemas sociais em grupos de professores e alunos e; projetos preocupados com a construção de comunidades justas democráticas no interior de comunidades maiores.

A discussão em grupos de dilemas morais parte do pressuposto poderia promover a ascensão dos membros do grupo a estágios de moralidade superiores. Tal técnica de discussão deveria ocorrer em ambiente descontraído, sem coerção, assegurando a todos os membros oportunidade de expressar sua opinião de forma democrática. Outros aspectos deveriam também estar presentes, tais como, centrar o argumento na justificativa moral (*moral reasoning*), ocorrer entre estudantes dispostos a debater e contar com o estímulo do professor que tem o papel de conduzir os debates. Assim, por meio de um confronto de opiniões gera-se um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral.

Ressalta-se o importante papel do professor em conduzir tais discussões em classe, pois se espera do professor a capacidade de estabelecer e manter uma atmosfera adequada de

apoio a este tipo de discussão, encorajando os estudantes na tomada de posição. Assim, Kohlberg insistia na necessidade da formação dos professores tornando-os conscientes de sua influência sobre a formação geral dos seus alunos, incluindo a dimensão moral. A teoria psicológica da moral serviria como fio condutor para a prática de ensino do professor (FREITAG, 1992).

4 Educação e Formação em Bioética: sua possibilidade na Educação Básica

O ensino em Bioética no Brasil tem se restringido às áreas de saúde. Discute-se a importância da Bioética, em seu caráter interdisciplinar, ultrapassando a ética deontológica, marcada pelos códigos profissionais. Neste sentido, Rego (2005) faz uma crítica ao ambiente formador desses profissionais que, por muito tempo, têm se pautado no cumprimento heterônimo das leis e normas que regem a profissão. O autor aponta a necessidade de agir de forma sistemática e concreta no campo da educação moral, favorecendo formas do sujeito agir com autonomia e sua capacidade de fazer uso crítico da razão e desenvolver seu compromisso com o diálogo e o respeito aos outros.

O interesse do presente texto é apontar para a possível antecipação do ensino em Bioética para a educação básica. Como a Bioética assenta-se sobre um original saber *transdisciplinar*, isto é, não está circunscrita a um campo delimitado, mas se interliga num plano superior com vários outros saberes, ela acaba por se tornar um rico instrumento metodológico no ensino das disciplinas científicas.

A preocupação ética no que se refere ao ensino pode ser evidenciada na "Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos" publicada em outubro de 2005 pela UNESCO. Em seu artigo 23, que trata sobre informação, formação e educação em Bioética, preconiza que:

para alcançar uma melhor compreensão das implicações éticas dos avanços científicos e tecnológicos, em especial para os jovens, os Estados devem envidar esforços para promover a formação e educação em Bioética em todos níveis,³ bem como estimular programas de disseminação de informação e conhecimento sobre Bioética (UNESCO, 2005, p. 11).

³ Grifo nosso.

Negar o debate bioética, especialmente aos jovens e às crianças, é suprimir as reflexões num contexto em que há rápidas e profundas transformações sociais, algumas com implicações éticas.

Martins (2000) vai enfatizar a pertinência da inserção do ensino de Bioética no contexto brasileiro. Nesse sentido vai propor que:

o ensino de Bioética precisa fundamentar-se na profunda visão dos valores dominantes na cultura tecnológica. Valores estes que priorizarão princípios como dignidade, liberdade moral, respeito por todas as formas de vida, vulnerabilidade,⁴ integridade, solidariedade, equidade e outros (MARTINS, 2000, p. 208).

Ao partir para uma pedagogia problematizadora, a Bioética torna-se um importante instrumento. Neste ponto configuram-se atualmente vários temas geradores de reflexão, tais como: a contracepção, novas tecnologias reprodutivas conceptivas; as manipulações genéticas; transplantes de órgãos; a sexualidade; o acesso aos meios de manutenção da saúde; alimentos transgênicos; questões voltadas ao meio ambiente (poluição, redução de recursos energéticos, crescimento populacional, consumismo, etc); doenças fatais, entre outros.

Uma proposta de ensino de Bioética, voltada especificamente para estudantes do final do ensino fundamental e ensino médio, é oferecida por alguns autores (JENNINGS; NOLAN; CAMPBELL; DONNELLEY, 1991). Eles apontam que os objetivos da aprendizagem e do ensino da Bioética seriam, entre outros, desenvolver a percepção ética, desenvolver habilidades de raciocínio analítico, levantar um senso de responsabilidade pessoal e lidar com a ambigüidade moral. Logicamente, o sucesso desta abordagem depende do preparo cuidadoso da aula e um certo "background" por parte do professor para que possa guiar a discussão da classe de maneira que os alunos sejam levados a descobrir e expressar as questões de valores por si mesmos e a pensar a respeito dos prós e contras diante de uma situação (JENNINGS et al., 1991).

Os autores têm ciência que qualquer material instrucional a ser utilizado no ensino de Bioética

não oferece respostas claras a muitas das questões éticas levantadas. A melhor e a mais responsável coisa que um professor pode fazer em face a estes dilemas morais e sociais é proporcionar aos alunos várias perspectivas das questões e guiá-los ao próprio processo de raciocínio em direção a conclusões com que nem todos (nem mesmo o professor) irão necessariamente concordar, mas que podem ficar sob escrutínio e diálogo aberto com outros alunos (JENNINGS et al., 1991, p. 5).

⁴ Grifo nosso.

Uma forma de apresentar os dilemas bioéticos seria a partir de estudos de casos. Neles, conforme Bishop (2005), os dilemas apresentados podem fazer uma ponte entre as dúvidas da vida real e os fatos da ciência. Assim, os alunos desenvolvem habilidades analíticas, aumentam sua criticidade, praticam sua expressão e capacidade de ouvir. Os casos devem ser atraentes, ou porque podem ser verdadeiros ou porque cada caso é único e as soluções não têm fórmulas. A sua análise aponta também para sua complexidade, mobilizando conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal.

Convém ressaltar que os objetivos de qualquer proposta do ensino de (bio)ética ainda é um assunto de considerável controvérsia. Qualquer programa de ensino neste sentido, não produzirá automaticamente alunos mais éticos em suas escolhas e comportamento pessoais. Há muitos fatores, como crenças morais e outras motivações na vida dos alunos que exercem uma influência maior em relação às poucas horas dedicadas de discussão nas aulas. Por outro lado, o ensino de ética não se preocupa apenas como as pessoas se comportam, mas quais as razões que elas têm para se comportarem de tal maneira. Em qualquer dos casos, o objetivo educacional é aumentar a capacidade do aluno de pensar inteligentemente a respeito dos dilemas morais e conflitos de valores inerentes no conhecimento e aplicação das ciências da vida.

Qualquer proposta de educação em Bioética voltada à escola fundamental e média deve ser concebida como um programa interdisciplinar preparando materiais para os diversos professores com assuntos permeando transversalmente o currículo. Ela é valiosa, pois engaja os estudantes em várias habilidades de aprendizado em sua formação. Além de oferecer uma nova ferramenta para ensinar um assunto conhecido do curso no qual os casos em Bioética são incorporados, estimula o desenvolvimento de habilidades, como senso crítico, pesquisa, escrita, oralidade em público, argumentação, discurso civil e discussão, letramento e consciência social, habilidades que ajudam os estudantes a serem informados e cidadãos participantes.

Ao desenvolver a idéia de uma *educação moral democrática*, Cortina (2005) destaca que é preciso distinguir algumas habilidades que se pretendem desenvolver nos educandos das sociedades modernas. Entre elas, destaca a habilidade técnica – conhecimentos instrumentais

para poderem "defender-se"⁵ na vida. Outra, denominada de "habilidade social", seria a capacidade do estudante de criar ao seu redor uma boa rede de relações com as pessoas mais bem situadas de modo que, com a ajuda delas, tenham a possibilidade de prosperar sem excessivas dificuldades. Longe de desprezar ou menosprezar tais habilidades, Cortina (2005, p. 170) aponta que estas não são suficientes quando se tem como referência uma sociedade que se pretende democrática:

Mas o certo é que é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõem de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas.

A autora vai mais adiante (CORTINA, 2005, p. 170):

se o que queremos realmente é que o resultado do processo educativo seja um modelo de pessoa que só busca o seu próprio bem-estar, então é suficiente uma educação baseada na racionalidade instrumental, que é a que rege a aquisição de habilidades técnicas. Mas se buscamos a formação de pessoas autônomas com desejo de auto-realização, então é necessária uma educação moral, no mais amplo sentido da palavra "moral".

Em um estudo recente, Silva (2008) aponta que a insegurança do professor em tratar com dilemas éticos é fruto de uma formação inicial que, infelizmente, enfatiza aspectos informativos com uma preocupação predominante com a capacitação intelectual e profissional dos formandos numa intensa racionalidade instrumental, em prejuízo de uma formação que leve em conta uma abordagem mais humanista e reflexiva, isto é, aspectos mais formativos e criativos, assim não proporcionando uma consciência ética e crítica do mundo, refletida em seu fazer futuro profissional.

Portanto, é num trabalho de educação desafiador e urgente que se insere a Bioética. Ela vem favorecer a eclosão de fatores para a melhor compreensão da solidariedade que permite as relações mútuas entre os homens, que potencializa formas de olhar para os indivíduos mais *vulneráveis* que merecem maior *proteção*, levando-os a preservar o seu bem maior – a vida.

Referências bibliográficas

⁵ Este termo reafirma a presença de um contexto competitivo permanente, característico das sociedades modernas.

ANJOS, M. F.; SIQUEIRA J. E. (orgs.). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas.** Aparecida: Idéias e Letras; São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** São Paulo: Moderna, 2002.

BISHOP, L. **High School Bioethics Curriculum Project.** Kennedy Institute of Bioethics, Georgetown University, Washington, DC. Disponível em: <<http://www3.georgetown.edu/research/nrcbl/hsbioethics/index.html>>. Acesso em: 6 de maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética e Cidadania, temas transversais,** 2002.

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

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade.** Campinas: Papirus, 1992.

GARRAFA, V., KOTTOW, M.; SAADA, A. (orgs.). **Bases conceituais da Bioética: enfoque latino-americano.** São Paulo: Gaia, 2006.

JENNINGS, B. et al. **New Choices, New Responsibilities: Ethical Issues in the Life Sciences: A Teaching Resource on Bioethics for High School Biology Courses.** USA: Hastings Center, Ringbound edition, 1991.

KOTTOW, M. H. Comentários sobre Bioética, Vulnerabilidade e Proteção. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). **Bioética: Poder e Injustiça.** São Paulo: Loyola; Sociedade Brasileira de Bioética, 2003.

KOHLBERG, L. **The Philosophy of Moral Development: moral stages and the idea of Justice.** USA: Harper & Row Publishers, 1981.

MAKLIN, R. Bioética, Vulnerabilidade e Proteção. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). **Bioética: Poder e Injustiça.** São Paulo: Loyola; Sociedade Brasileira de Bioética, 2003.

MARTINS, M. V. A. A pertinência da bioética para educação num mundo globalizado. In: SIQUEIRA, J. E. (org.). **Bioética: estudos e reflexões.** Londrina: Ed. UEL, 2000.

OLIVEIRA, F. **Bioética: uma face da cidadania.** São Paulo: Moderna, 1997.

PATRÃO NEVES, M. C. **Bioética ou Bioéticas na evolução das sociedades.** Edição luso-brasileira – Gráfica de Coimbra 2 e Centro Universitário São Camilo, 2005.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. **Problemas atuais de Bioética**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

POTTER, V. R. **Bioethics: Bridge to the Future**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1971.

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

SASS, H. M. Promover a educação em saúde para enfrentar a doença e a vulnerabilidade. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). **Bioética: poder e injustiça**. São Paulo: Loyola; Sociedade Brasileira de Bioética, 2003.

SILVA, P. F. **Percepções dos alunos de Ensino Médio sobre questões bioéticas**. São Paulo: (dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Bioética e valores: um estudo sobre a formação de professores de Ciências e Biologia**. São Paulo: (tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Educação e formação em Bioética. In: CARACIOLA, A. B.; ANDREUCCI, A. C. P. T.; FREITAS, A. S. **Estatuto da Criança e Adolescente: 20 anos**. São Paulo: LTr, 2010.

SCHRAMM, F. R.; ANJOS, M. F.; ZOBOLI, E. A questão das tendências filosóficas ou de fundamentação. In: ANJOS, M. F.; SIQUEIRA, J. E. (orgs.). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida: Idéias e Letras; São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Brasília: Cátedra Unesco da UnB; Sociedade Brasileira de Bioética, out. 2005.