

A Bioética na Educação Escolar: uma discussão importante

Bioethics in the Education: An important debate

Renato José de Oliveira
rj-oliveira1958@uol.com.br

Resumo: Este artigo busca situar inicialmente como a Bioética vem sendo compreendida hoje em dia em termos epistemológicos e sociais, destacando que sua presença na educação básica brasileira é ainda embrionária. Em seguida, analisa algumas proposições presentes em documentos amplamente reconhecidos na esfera da discussão Bioética, procurando mostrar que, a partir deles, várias discussões podem ser conduzidas. Por fim, considerando as rápidas transformações tecnológicas e científicas no âmbito das biociências e a emergência de questões polêmicas, como a eutanásia e os direitos sexuais e reprodutivos, defende a inserção da discussão sobre Bioética na educação escolar, sobretudo no ensino médio. Tal inserção é pensada em termos interdisciplinares, de modo a envolver os professores das diferentes disciplinas e possibilitar a abordagem de temáticas atuais que não devem ser ignoradas nos processos de formação intelectual e moral dos estudantes. O referencial teórico-metodológico que dá suporte ao estudo é a abordagem da ética feita por Chaïm Perelman com base em uma perspectiva pluralista, que põe em relevo a importância dos processos argumentativos no confronto entre visões conflitantes.

Palavras-chave: Bioética, ensino médio, interdisciplinaridade, procedimentos dialógicos e argumentativos.

Abstract: This article seeks to situate initially as bioethics is understood in social and epistemological terms nowadays, showing that their presence in Brazilian basic education is still in its embryonic stages. It then looks at some propositions present in documents widely recognized in the field of bioethics debate, seeking to show that from them several discussions can be conducted. Finally, considering the rapid technological and scientific changes within the life sciences and the emergence of controversial issues, like euthanasia, and sexual and reproductive rights, supports the inclusion of bioethics debates in school education, especially in high school. This insertion is thought in interdisciplinary terms so as to involve teachers from different disciplines and enable current thematic approach that should not be ignored in the intellectual and moral formation of students. The theoretical-methodological support is the approach of ethics made by Chaim Perelman based on a pluralistic perspective, which highlights the importance of the argumentative procedures in the confrontation between conflicting views.

Key words: Bioethics, high school, interdisciplinary, dialogical and argumentative procedures.

O que é Bioética?

O termo *Bioética* é recente na literatura acadêmica, tendo sido criado por Van Potter, doutor em Bioquímica e oncologista norte-americano (1911-2001), que o empregou primeiramente no artigo *The science of survival* (A ciência da sobrevivência), de 1970, e logo depois no livro *Bioethics: bridge to the future* (Bioética: ponte para o futuro), publicado em 1971. Segundo esse pesquisador, a Bioética se referiria ao papel desempenhado pelas ciências biológicas na melhoria da qualidade de vida, possuindo assim um significado de natureza ecológica. Em julho do mesmo ano, entretanto, o obstetra e ginecologista holandês André Hellegers (1926-1979), fundador do *Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics* restringiu o emprego do termo, compreendendo-o como uma ética das ciências da vida, tomadas particularmente no tocante à vida humana. O significado atribuído à Bioética por Heller tem sido o mais aceito nos dias de hoje, em função dos temas polêmicos que ela aborda: aborto, eutanásia, seleção de sexo, pesquisa envolvendo seres humanos, entre outros.

Com relação ao estatuto epistemológico da Bioética, Goldim (2012) defende que ela “não se utiliza simplesmente dos conhecimentos de outras disciplinas, mas cria um espaço de diálogo interdisciplinar, ou seja, de colaboração e interação de diferentes áreas de conhecimento”. Rampazzo (2003), reportando-se às diferentes especialidades médicas, também defende que a metodologia mais adequada às investigações conduzidas pela Bioética é a interdisciplinar, pois se trata de um campo de estudos que não pode ser trilhado apenas pela deontologia médica, pela medicina legal ou pela

fisiologia. Sanches e Souza (2008, p. 284), por sua vez, entendem que a Bioética está em amadurecimento no Brasil, processo que requer o concurso de diferentes disciplinas, pois “a interdisciplinaridade é uma das marcas da Bioética”.

Considerando a atualidade e o alcance social da discussão, Garrafa e Porto defendem uma Bioética de intervenção, que toma as noções de prazer e de dor como critérios para a definição de políticas sociais, privilegiando “o maior número de pessoas durante o maior espaço de tempo possível e que resulte nas melhores consequências” (Garrafa e Porto, 2012, p. 115). De acordo com esses autores, o prazer e a dor não são tomados em sentido hedonista, mas como indicadores que podem medir a qualidade de vida tanto do indivíduo quanto da sociedade na qual ele se insere. A aferição, de todo modo, se faz com base na consideração de que em todas as culturas o bem estar é objeto de um acordo universal, a partir do qual se podem estabelecer as necessidades. Tal visão do problema esbarra, porém, no fato de haver concepções de homem bastante diferenciadas, consoante as tradições dos povos. A esse respeito, Perelman (2005, p. 241-242) faz as seguintes indagações:

Certas convicções ficarão invariáveis e serão comuns a toda a humanidade? Ou dependerão elas de tradições religiosas, tal como o fato de atribuir uma alma unicamente aos homens ou a todos os animais?

O senso comum do Ocidente não crê na reencarnação, enquanto a metempsicose é um lugar-comum na Índia. Em que medida certas críticas filosóficas ou certas teorias científicas modificam ideias de senso comum sobre Deus, sobre o lugar do homem na Terra ou no universo?

Como as definições, os conceitos e os critérios do que é importante

relativamente aos homens não possuem univocidade, sendo sempre passíveis de interpretações diversas e muitas vezes conflitantes, várias questões podem ser colocadas: é válido fazer experiências com seres humanos? Permitir o aborto? Decidir sobre quando se pode interromper a vida de um doente terminal?

No que se refere em particular à educação escolar, como essas e outras questões, oriundas de temáticas tratadas pela Bioética, podem ser abordadas, notadamente no ensino médio? Que dificuldades é preciso enfrentar, que barreiras é necessário transpor? Tais perguntas têm muitos desdobramentos e a elas não pretendo dar respostas finais, mas sugerir alternativas que contribuam para a reflexão de gestores e docentes nas escolas, fomentando assim um debate que, embora em fase inicial, é relevante no processo de formação dos jovens para o exercício da cidadania.

O caráter embrionário da discussão sobre a Bioética na educação escolar brasileira fica patente a partir de dois rastreamentos feitos recentemente (novembro/2011). O primeiro utilizou como banco de dados o Scielo, empregando, para a pesquisa de artigos científicos, o filtro “assunto” e os termos “Bioética”, “ensino” e “médio”. Nenhum registro foi encontrado. Retirando o termo “médio”, apenas nove registros foram localizados, todos referentes ao ensino universitário nas áreas de ciências da saúde. O segundo foi realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, tendo empregada a expressão exata “Bioética no ensino médio”. Somente dois registros foram encontrados, referentes aos trabalhos de Pires (2003) e de Messias (2007), que são dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação fora da área de educação¹.

¹ A dissertação defendida por Pires foi desenvolvida no Centro de Ciências da Saúde (UnB) e a defendida por Messias, no mestrado em Bioética do Centro Universitário São Camilo.

Na medida em que nenhum dos dois trabalhos se acha, até o presente momento, disponível para consultas *online*, não foi possível avaliar se contribuem significativamente para a discussão educacional sobre a Bioética. De todo modo, a partir da análise dos resumos fornecidos, constatei que o trabalho de Pires (2003) explicitou claramente o referencial teórico utilizado (a Bioética de intervenção), os objetivos visados (um deles era investigar se haveria ou não espaço para a inserção da Bioética como nova disciplina no currículo escolar) e os principais resultados obtidos (a maioria dos pesquisados – professores que lecionam em escolas de nível médio situadas no Plano Piloto do Distrito Federal – se mostrou favorável à inserção da disciplina Bioética). Em contrapartida, o trabalho de Messias (2007) apresentou um resumo muito sucinto (seis linhas), que explicitou apenas o objetivo de investigar se haveria ou não espaço para a discussão de temas ligados à Bioética no projeto político pedagógico de uma escola de ensino médio situada no município de Rio Claro (SP). Nenhuma referência ao quadro teórico foi feita, nem tampouco aos resultados e às conclusões do estudo.

Declarações Internacionais sobre Bioética: pontos de partida para o debate

Por iniciativa da Sociedade Internacional de Bioética (SIBI) foi realizado, em 2000, o I Congresso Mundial de Bioética na cidade de Gijón, Espanha, com o objetivo de afirmar a Bioética como campo de conhecimento que integrasse a discussão e a ação, examinando os impactos gerados pelo progresso científico e tecnológico na vida humana e no meio ambiente. Um

conjunto de quinze teses resultou dos debates, constituindo a *Declaração Bioética de Gijón*. Dentre elas, destaco a que sublinha como tarefa importante da Bioética

harmonizar o uso das ciências biomédicas e as suas tecnologias com os direitos do homem, no que diz respeito aos valores e os princípios éticos proclamados nas Declarações e Convenções que constituem um passo importante da proteção do ser humano (Sociedade Internacional de Bioética, 2000, s.p.).

O documento se reporta principalmente aos direitos fundamentais estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 (Assembleia Geral das Nações Unidas, s.d.). É bem observado que declarações como essa são “um passo importante” para a proteção dos seres humanos, justamente porque, nessa matéria, um longo caminho ainda precisa ser trilhado. Afinal, não basta fazer referência aos chamados valores universais, pois é preciso discutir as condições que garantem, de fato, a universalização:

Se podemos alegar valores universais, tais como a verdade, a justiça, a beleza, que todos evocam, e que ninguém recusa, esse acordo só subsiste enquanto se fica nas generalidades. Assim que se tenta passar desse acordo, *in abstracto*, para casos de aplicação concreta, as controvérsias surgem sem mais tardar. Não é, de fato, porque se respeita e se admira a verdade, a justiça e a beleza, que se estará necessariamente de acordo sobre o que deve ser qualificado de verdadeiro, de justo e de belo (Perelman, 2005, p. 194-195).

Para Perelman, o universal concreto consiste em uma construção *a posteriori*, isto é, após diferentes interlocutores terem se proposto a confrontar suas divergências por meio de processos argumentativos:

Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...] Cumprir observar que, aliás, querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do Evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 18).

A universalização de valores, normas ou direitos sociais representa, assim, o coroamento de iniciativas que visam ao entendimento, colocando-se como fim, mas não como finalidade última dos homens, uma vez que se trata de um processo histórica e socialmente situado. Isso significa dizer que, no campo da ética, o que foi sancionado como objeto de acordo, hoje, poderá não mais usufruir desse estatuto amanhã. A abertura para revisões em função de mudanças nas inter-relações entre os sujeitos sociais deve ser vista como possibilidade sempre presente, pois o universal não é absoluto e atemporal, mas apenas um acordo amplo que permanece enquanto for capaz de responder satisfatoriamente às demandas da maioria desses indivíduos como sujeitos éticos.

No tocante à preservação da vida humana, é preciso refletir sobre o que significa assumir a condição de sujeito ético. Para Kant (1985), tal condição é alcançada somente quando a vontade coincide com o imperativo categórico que expressa o dever pelo dever, ou seja, a realização de uma ação em função de seu caráter intrinsecamente bom ou a não realização da ação contrária em função de ser intrinsecamente má.

Desse modo, a ação de privar alguém de sua existência não é admissível para o sujeito ético, pois fere o imperativo categórico “não matar”. Qualquer justificativa apresentada para não cumpri-lo será contingente, estando, então, em desacordo com o que prescreva a razão prática:

[...] portanto o que é empírico é, como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil mas também altamente prejudicial à própria natureza dos Tudo costumes; pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo o preço, é que o princípio da acção seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer (Kant, 1997, p. 65).

Do ponto de vista de muitas religiões, provocar deliberadamente a morte de um ser humano também é igualmente condenável, embora o fundamento em tela não seja uma razão prática de caráter deontológico, mas a razão divina, infinitamente superior a qualquer outra. Isso significa dizer que o aborto e a eutanásia são considerados crimes. Todavia, a aplicação da pena de morte por violação de algum mandamento sagrado é admissível, conforme ressalta Perelman (2005, p. 313):

Veja-se o quarto mandamento do Decálogo que ordena observar o dia de sábado para santificá-lo e impõe a obrigação de não trabalhar nesse dia (*Deuteronômio*, V, 12-15). A Bíblia nos assinala (*Números*, XV, 32) que um homem foi preso porque apanhava lenha no sábado, mas não se sabia qual castigo Deus reservara aos que violam o quarto mandamento. Interrogaram-se, e eis a resposta: “Javé disse a Moisés: o homem deve ser condenado à morte; toda a comunidade deve apedrejá-lo fora do arraial” (*Números*, XV, 34).

Situações como essa chamam a atenção para um tema cuja dis-

cução não é simples e remonta a Locke (1992): a tolerância em relação ao diferente. O filósofo inglês pautou-se por defender que a religião do príncipe não poderia ser imposta ao súdito, propondo, então, a coexistência de diferentes credos em um mesmo Estado. Contemporaneamente, essa temática tem sido alargada e autores como Mendus (1990) apontam para três modos, não excludentes, de compreender a tolerância: como norma que enfatiza o respeito ao diferente por razões de ordem pública, como imperativo da racionalidade e como imperativo ético. No primeiro caso, prevalece a visão pragmática (não provocar distúrbios) e, nos dois últimos, o respeito a princípios racionais, pois a razão mostra que discriminar alguém em função de ele ser diferente não é plausível, assim como não é correto, tendo em vista a regra de ouro: agir em relação ao outro como gostaríamos que ele agisse para conosco. Saliendo a importância de ser tolerante em um mundo marcado por contrastes de natureza cultural, moral, política e religiosa, Möller (2008, p. 104) diz que:

Somos tolerantes quando aceitamos conviver com a alteridade, quando suportamos a existência e a manifestação daquilo que consideramos, a partir de nossas concepções individuais ou comunitárias, como sendo estranho, de mau gosto, inadequado ou imoral. A tolerância pressupõe a reciprocidade, o mútuo reconhecimento do direito do outro a possuir, crer e manifestar sua doutrina moral, concepção de bem ou estilo de vida particular.

Na perspectiva de uma racionalidade aberta, plural, assentada em práticas dialógicas e argumentativas, só é possível chegar ao entendimento quando existem acordos prévios entre os interlocutores acerca do que pode ser discutido:

Com efeito, tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações. Do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumivelmente admitido pelos ouvintes (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 71).

Na ausência desses acordos, a distância que poderia ser encurtada se mantém ou é até mesmo ampliada, inviabilizando entendimentos. Na medida em que se volta para os costumes e as formas de conduta, a ética se depara constantemente com a alteridade e, se não houver discussão acerca das circunstâncias (facticidade) que envolvem as ações, prevalece apenas o rigorismo formal que impede qualquer tipo de problematização, o qual pode ser caracterizado como monismo ético.

Segundo Perelman (1979), contrastando com o pluralismo que busca promover o debate entre visões divergentes, monismo é toda concepção (filosófica, religiosa, científica, política etc.) que professa uma concepção unitária da verdade, como é o caso dos imperativos categóricos kantianos e das interdições fundadas na palavra divina. Visto que os monismos não aceitam transigir em relação ao que defendem, a tolerância como “razão de ordem pública”, apontada por Mendus, se coloca como o único modo viável de impedir os conflitos oriundos do choque entre convicções.

Após a Declaração de Gijón, as discussões prosseguiram, resultando na formulação da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (Unesco, 2006), assinada por cento e noventa e um países (dentre eles, o Brasil), a qual contemplou, além de questões relativas à biome-

dicina e à biotecnologia, aspectos sociais, ambientais e sanitários. O Artigo 1º das Disposições Gerais, em seu inciso 2, por exemplo, destaca que: “a presente Declaração é dirigida aos Estados. Quando apropriado e pertinente, ela também oferece orientação para decisões ou práticas de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e empresas públicas e privadas” (Unesco, 2006, s.p.).

O artigo 2º apresenta um conjunto de oito objetivos, sendo que um deles, o “f”, prevê a promoção de “acesso equitativo aos desenvolvimentos médicos, científicos e tecnológicos, assim como a maior difusão possível e o rápido compartilhamento de conhecimento relativo a tais desenvolvimentos e à participação nos benefícios, com particular atenção às necessidades de países em desenvolvimento” (Unesco, 2006, s.p.). Já o artigo 4º, que trata da questão de benefícios e danos, dispõe que: “os benefícios diretos e indiretos a pacientes, sujeitos de pesquisa e outros indivíduos afetados devem ser maximizados e qualquer dano possível a tais indivíduos deve ser minimizado, quando se trate da aplicação e do avanço do conhecimento científico, das práticas médicas e tecnologias associadas” (Unesco, 2006, s.p.).

Pode-se perceber que o referido documento assume, para o campo bioético, o mesmo estatuto que a Declaração Universal dos Direitos do Homem tem para o conjunto da humanidade, o que, sem dúvida, representa um esforço no sentido de estabelecer acordos capazes de balizar discussões acerca de situações controversas, tanto em nível macro (âmbito dos Estados) quanto em nível micro (âmbito dos grupos, comunidades e empresas). O que prescreve o artigo 2º só adquire significância, porém, se a equidade for compreendida nos termos sugeridos por Rawls (2000). Contrapondo-se

à visão utilitarista, a qual concebe o interesse geral como sendo o do maior número de indivíduos, o autor chama de tratamento equitativo ao que contempla os interesses dos membros menos favorecidos da sociedade. Projetando essas reflexões para o contexto planetário, é possível dizer que o interesse geral não é o das nações mais ricas, mas aquele que responde às aspirações dos países mais pobres.

No que se refere ao disposto pelo artigo 4º, surgem dúvidas quanto ao sentido atribuído à minimização dos danos sofridos por aqueles que participam de pesquisas com riscos para a saúde humana: trata-se de minimizá-los a partir de compensações materiais? Se a resposta for afirmativa, tem-se um argumento pragmático, que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 303), é “aquele que permite apreciar um ato ou acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis”. Tal argumento, de fácil aceitação pelo senso comum, apresenta, porém, limitações, pois como medir as consequências que se devem imputar ao dano? A questão sugere o quanto o problema é delicado, já que um prejuízo causado à saúde pode suscitar efeitos que produzirão novos efeitos, sendo a compensação material por demais limitada para abarcar toda essa rede de causalidade. Por maior que seja a nobreza do fim visado, “não esqueçamos que, conquanto seja verdade que o fim valoriza os meios, nem sempre ele os justifica, pois o uso desses pode ser condenável em si, ou por ter consequências desastrosas, cuja importância pode ultrapassar a do fim buscado” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 315).

As indagações e as críticas feitas aqui não pretendem invalidar nem diminuir o protagonismo e a relevância dos dois documentos. São problematizações que surgem a partir

do momento em que as teses e propostas em tela não são vistas como formulações terminais no campo da Bioética, pois os acordos que as sustentam têm caráter provisório e podem ser desfeitos em função dos interesses de grupos econômicos e mesmo dos países signatários das Declarações. O objetivo buscado foi dar alguns subsídios para o debate, contribuindo assim para que os professores da educação básica, principalmente os do ensino médio, desenvolvam abordagens que levem seus alunos a pensar sobre o que tem sido formulado em um campo cuja regulamentação é, sem dúvida, complexa e desafiadora.

A discussão Bioética no Ensino Médio: algumas reflexões

Há algumas décadas, procedimentos como a clonagem de embriões humanos ou a produção de alimentos geneticamente modificados pertenciam somente ao campo da ficção científica, enquanto questões como o aborto, a eutanásia ou a mudança de sexo eram vistas como casos de polícia.

Face às aceleradas transformações técnico-científicas ocorridas principalmente a partir do fim dos anos oitenta do século passado, autores como Sanches e Souza (2008, p. 280) salientam que, “a partir do conhecimento do seu genoma, o ser humano está sendo envolvido por um processo de redefinição de si mesmo”, de modo que a educação não pode deixar de lado os impactos produzidos pelo avanço do conhecimento em biociências. Para Caicedo (2006), muitas dessas transformações seriam frutos da ambição desenfreada do modo de produção capitalista, que em sua fase neoliberal, faz da ciência e da tecnologia instrumentos de destruição do homem e do meio ambiente. Nessa perspectiva, a juventude figuraria

como vítima em potencial de tal processo, que estimula uma visão de mundo imediatista, hedonista e individualista, a qual se acha voltada apenas para o presente e não guarda nenhuma preocupação em relação ao bem estar das gerações futuras. A família, por sua vez, teria perdido o papel de instância de socialização primária e se fragmentado em função das demandas crescentes de uma sociedade na qual o dinheiro ocuparia o lugar principal. Com isso, teria adotado práticas educativas permissivas e promovido uma drástica inversão de valores. A Bioética na educação atuaria, então, como contraponto imprescindível para frear esse processo e lançar as bases de uma sociedade harmônica, pois seria uma ponte entre os conhecimentos científicos e os valores humanos universais.

A meu ver, abordagens como essa só percebem o lado negativo do progresso técnico-científico e das mudanças sociais ocorridas no mundo nas últimas décadas. Por que os jovens de hoje seriam menos conscientes ou mais facilmente manipuláveis que os de ontem? Porque sua educação foi descurada pelas mães, que, tendo ingressado no mercado de trabalho, abandonaram os valores pelos quais deveriam zelar? Se o problema for colocado dessa forma, é necessário criticar os processos que conduziram à emancipação da mulher em diferentes aspectos (políticos, financeiros, sexuais etc.), assim como outros processos emancipatórios em curso (reconhecimento das uniões homoafetivas e o direito desses casais criarem filhos), o que significa incorrer em uma visão reducionista e conservadora.

Na medida em que os costumes, crenças e valores não são imutáveis, o que se entende por formação ética se acha sempre em exame. A esse

respeito, Goergen (2011, p. 103) assinala com propriedade que:

A história nos mostra, ainda, que a ideia da escatologia do repouso e da felicidade absolutas, de origem aparentemente teológica, chegou ao seu esgotamento. Vivemos num contexto de mudança e celeridade que nos alcançou de sobressalto e que, por isso, nos deixa inseguros e desorientados. Vivemos também a exponencial ambiguidade da objetivação/subjetivação, a socialização/individualização do humano, da espiritualidade/corporeidade da informação/conhecimento, da liberalização/normatização que exige um alto grau de autonomia das pessoas para que consigam encontrar sentidos e caminhos para sua vida nesse emaranhado de apelos e contradições que a todos envolve, do início ao fim da vida.

Não há dúvida de que, no mundo globalizado, a produção em larga escala de bens de consumo descartáveis influencia os hábitos, fomentando atitudes não solidárias e imediatistas. Contudo, os estudantes não são tábuas rasas que a publicidade e os grupos econômicos manipulam ao seu bel prazer. Diferentes atores sociais (família, escola, comunidade, grupo esportivo etc.) agem sobre eles, de modo que os jovens de hoje constituem, para usar um conceito de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), um auditório disputado por diferentes oradores². Em vista disso, a educação escolar cumpre papel importante, embora não determinante, na formação dos futuros cidadãos.

Desde a promulgação da LDB 9394/96, a importância da ética nos níveis fundamental e médio de ensino vem sendo enfatizada, o que, por sua vez, tem repercutido nos Projetos Pedagógicos Escolares, tendo contribuído muito, também, para a elaboração

de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na versão voltada para o ensino médio são feitas considerações que abrem perspectivas para a discussão de assuntos ligados à Bioética:

Comparados com as mudanças significativas observadas nos séculos passados – como a máquina a vapor ou o motor a explosão –, cuja difusão se dava de modo lento e por um largo período de tempo, os avanços do conhecimento que se observam neste século criam possibilidades de intervenção em áreas inexploradas. Estão presentes os avanços na biogenética e outros mais, que fazem emergir questões de ordem ética merecedoras de debates em nível global (Brasil, s.d., p. 11-12).

Mas e quanto ao ensino fundamental? No primeiro segmento (primeiro ao quinto ano) salvo, naturalmente, exceções, problemas como o aborto, a homoafetividade, a eutanásia e a pesquisa científica envolvendo seres humanos, para citar alguns, não se colocam entre as preocupações mais comuns dos alunos. Assim sendo, não cabe, a princípio, discuti-los, a menos que alguma situação concreta (um caso de abuso sexual, por exemplo) faça com que o professor precise abordá-los. No segundo segmento (sexto ao nono ano), o nível de amadurecimento dos discentes já permite que se desenvolvam trabalhos, sendo os temas transversais “ética” e “orientação sexual” apropriados para discutir o aborto e a homoafetividade. Acha-se no ensino médio, porém, o alunado cujo tais discussões podem tocar mais de perto. Em vista disso, inseri-las no cotidiano escolar é não só desejável, como necessário.

Para que esses debates ocorram, é preciso vencer alguns obstáculos. O primeiro deles é a visão de que os

² Para os autores, orador é todo aquele que profere um discurso (falado ou escrito) visando à persuasão de outrem, que se constitui em seu auditório.

direitos sexuais e reprodutivos e a eutanásia são assuntos inconvenientes para serem tratados na escola. Em que pesem as considerações feitas pelos PCNs (Brasil, 1998) quanto à importância do tema “orientação sexual” ser desenvolvido no segundo segmento do ensino fundamental, muitos pais, responsáveis e professores ainda sentem um enorme desconforto em admitir que se fale de sexo na escola. Julgam que isso estimulará crianças e adolescentes à prática de relações sexuais, criando inúmeros problemas. Trata-se de uma visão que subestima o senso crítico desse auditório, considerando-o facilmente sugestionável e pouco capaz de fazer bom uso da razão. A superação desse tipo de obstáculo não é fácil, sendo necessário promover encontros com os pais, responsáveis e docentes refratários à discussão da sexualidade a fim de buscar persuadi-los de que o silêncio sobre certos assuntos pode ser muito mais pernicioso do que a abordagem clara, séria e transparente dos mesmos.

Um segundo obstáculo a ser apontado diz respeito à condenação sumária que muitas confissões religiosas fazem ao aborto e à eutanásia, não aceitando colocá-los em debate. Em vista disso, não cabe envolver os adeptos de tais crenças em atividades que objetivem problematizar aqueles temas, pois para eles não há efetivamente o que mereça ser problematizado. É possível, entretanto, realizar atividades por meio das quais esses estudantes debatam sobre outros assuntos (consumo de transgênicos ou viviseção, por exemplo), de modo a não tornar a discussão Bioética, em seu conjunto, estranha a eles. Se a educação escolar pretende se desenvolver nos marcos do pluralismo, deve respeitar as diferenças e não usar nenhum tipo de pressão para obter a participação de quem quer que seja.

Com relação aos discentes que não tenham restrições ao debate por questões religiosas, visões como a de Peter Singer (2007) acerca do aborto podem, por exemplo, ser discutidas. Para esse autor, embora desde a concepção o feto se configure em ente humano, só passa efetivamente a sentir dor a partir dos primeiros três meses de gestação. Antes disso, não possuiria a capacidade de experimentar nenhum tipo de sofrimento. O critério, portanto, para autorizar o aborto seria temporal, e não metafísico: enquanto o feto não tem consciência de si (manifestada pelo sentimento de dor) pode ser eliminado; a partir do momento em que já possui tal consciência, não. A posição de Singer, que à metafísica do vir-a-ser opõe o pragmatismo do tempo, é polêmica: se o feto, em dado momento da sua existência, ainda não é um ser consciente, guarda inegavelmente consigo a potencialidade de sê-lo. Cabe, então, preferir o vir-a-ser em função do ser? Discussões como essa são estimulantes e podem suscitar novos argumentos, já que o problema do aborto merece ser examinado sob diferentes ângulos.

Outra alternativa viável para estimular o debate em sala de aula é a problematização de documentos, como, por exemplo, a Declaração Bioética de Gijón e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, conforme comentei anteriormente. A partir deles, aspectos históricos, filosóficos, sociais e econômicos podem ser trabalhados pelos alunos, tanto de forma individual quanto coletiva.

Mas como inserir a Bioética no contexto escolar? Convertendo-a em disciplina? Embora o trabalho de Pires (2003) tenha apontado que, entre cento e cinquenta professores pesquisados em Brasília, uma maioria simples se mostrou favorável à inserção da Bioética como disciplina

no currículo do ensino médio. Tal iniciativa esbarra no problema de quem ficaria encarregado de ministrá-la: os professores de Biologia? Os de Filosofia? Ou ambos, em sistema de rodízio? Ainda que isso possa ser contornado, haveria o ônus de sobrecarregar o currículo com mais uma disciplina, o que implicaria a necessidade de prever carga horária fixa e avaliações sistemáticas. Por outro lado, a disciplinarização traz o risco de que sejam desenvolvidas abordagens de cunho conteudista, que privilegiem mais os resultados alcançados ao final do ano letivo do que os debates promovidos com os alunos.

Na medida em que a Bioética vem se constituindo, desde seu surgimento, como campo interdisciplinar, sua inserção no ensino médio deveria acompanhar essa tendência, permitindo o envolvimento efetivo de docentes de todas as áreas. Sobre essa participação, é possível dizer que é preciso cultivar uma

atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes (Fazenda, 1994, p. 69-70).

Sem dúvida, os trabalhos interdisciplinares requerem uma mudança de postura dos docentes, os quais não podem converter suas disciplinas em feudos do saber. Os envolvidos, ao contrário, abraçam a perspectiva de dialogar e de construir saberes conjuntamente. Segundo Lenoir

(2005), o professor que adota a perspectiva interdisciplinar considera sua inserção em uma realidade social complexa e problemática, da qual não ignora a dimensão política. Em vista disso, adota também uma perspectiva política no plano da educação, que passa pelo reconhecimento de seu caráter intersubjetivo, plural e voltado para a discussão e revisão das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Isso, naturalmente, não é fácil porque muitos docentes não estão familiarizados com a prática desse tipo de trabalho. Tendo tido, ao longo de seus percursos escolares, uma formação tipicamente disciplinar, sentem-se desconfortáveis e veem as propostas interdisciplinares com desconfiança. Tal obstáculo, porém, pode ser transposto se os gestores das escolas os incentivarem a realizá-las e se proporcionarem condições infraestruturais e pedagógicas para que sejam implementadas.

Considerações finais

A Bioética é uma área do conhecimento humano ainda recente, e grande parte dos pesquisadores compartilha a visão de que o enfoque interdisciplinar é o que melhor espelha a natureza dos estudos e das discussões até agora produzidos por ela. É importante ressaltar, porém, que não existe uma única maneira de conduzir abordagens interdisciplinares, sendo possíveis vários direcionamentos. Em outras palavras, interdisciplinaridade não significa participação isonômica dos diferentes campos do saber, mesmo porque tal paridade seria difícil de estabelecer. O problema, a meu ver, não é as biociências ou a ética (compreendida como parte da filosofia prática) assumirem, por vezes, a condução e o protagonismo, mas o quão refratárias possam vir a ser em relação às contribuições de outras

ciências. Para que os processos dialógicos e argumentativos, cruciais nas abordagens interdisciplinares, possam se desenvolver a contento não é necessário que todos os oradores falem com a mesma frequência, mas é imprescindível que ouçam e ponderem acerca dos argumentos apresentados por todos.

A inserção da Bioética na educação escolar também pode ser pensada de diferentes maneiras, sendo a proposta interdisciplinar aqui defendida apenas como um dos caminhos, não estando, também, isenta de riscos. Esses podem ser gerados pela pouca familiaridade dos professores com respeito à realização de trabalhos interdisciplinares, pela falta de condições apropriadas na escola, pela oposição dos pais ou responsáveis ou pela difusão de visões reducionistas e aligeiradas acerca de questões complexas. A despeito disso, porém, as discussões pertencentes ao campo da Bioética devem ser inseridas na educação escolar, sobretudo no ensino médio. Afinal, a juventude de hoje tem acesso às diferentes mídias e vive em um mundo cujas transformações técnicas, científicas e sociais que dizem respeito à vida humana não lhes são, de modo algum, desconhecidas.

Por outro lado, o fato de o mundo hodierno vivenciar uma autêntica revolução de costumes que põem em xeque tabus relativos à sexualidade e à vida não significa que haja valores morais “perdidos” a serem resgatados, como julga Caicedo (2006). A discussão sobre a Bioética representa, pelo contrário, a possibilidade de trabalhar com questões que não devem mais ser vistas como assuntos estranhos aos espaços e tempos escolares. Além desses temas, há ainda muitos outros como a vivisseção, a pesquisa com seres humanos, a clonagem de embriões, o uso de transgênicos que podem ser abordados, assim como a perspectiva

de problematizar documentos e resoluções sobre a Bioética. De modo complementar, atividades como a exibição de filmes, a constituição de júris simulados ou o emprego de dramatizações podem ser bastante fecundas, já que também motivam os estudantes.

Finalizando, cabe salientar que, sendo a cidadania objeto de conquistas sociais para as quais a escola pode contribuir de modo significativo, a discussão de temas ligados à Bioética vai ao encontro das propostas de ensino que visam à formação de indivíduos capazes de fazer a crítica dos conhecimentos e das atitudes que balizam a execução de projetos pessoais e coletivos, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e pluralista.

Referências

- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. [s.d.]. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 23/01/2012.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais*. Brasília, MEC, 436 p.
- BRASIL. [s.d.]. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Secretaria de Educação Média. Brasília, MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 23/01/2012.
- CAICEDO, C.B. de. 2006. Necesidad de la Bioética en la educación superior. *Acta Bioethica*, **12**(1):35-40.
- FAZENDA, I.C.A. 1994. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 144 p.
- GARRAFA, V.; PORTO, D. 2012. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. *Simpósio*, **13**(1):111-123. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/96/91. Acesso em: 23/01/2012.
- GOERGEN, P. 2011. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: F.E.S. SEVERINO

- (org.), *Ética e formação de professores*. Campinas, Cortez Editora, p. 93-129.
- GOLDIM, J.R. 2012. Bioética e interdisciplinaridade. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/biosubj.htm>. Acesso em 23/01/2012.
- KANT, I. 1985. *Critique de la raison pratique*. Paris, Gallimard, 253 p.
- KANT, I. 1997. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa, Edições 70, 192 p.
- LENOIR, Y. 2005. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, **1**(1). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109>. Acesso em: 23/01/2012.
- LOCKE, J. 1992. *Lettre sur la tolerance et autres textes*. Paris, Garnier-Flammarion, 269 p.
- MENDUS, S. 1990. Introduzione. In: S. MENDUS; D. EDWARDS (orgs.), *Saggi sulla tolleranza*. Milano, Il Saggiatore, p. 3-23.
- MESSIAS, T.H. 2007. *A Bioética no ensino médio: uma análise sobre espaços da Bioética no projeto educacional da escola Joaquim Ribeiro – Rio Claro/SP*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado Centro Universitário São Camilo, 79 p.
- MÖLLER, L.L. 2008. Pluralismo e tolerância: valores para a Bioética. *Revista do Hospital das Clínicas de Porto Alegre*, **28**(2):101-109.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. 2005. *Tratado da argumentação – a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 653 p.
- PERELMAN, C. 1979. La Philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique. *Revue Internationale de Philosophie*, **127-128**:5-17.
- PERELMAN, C. 2005. *Ética e direito*. São Paulo, Martins Fontes, 722 p.
- PIRES, J.R. 2003. *A Bioética no ensino médio: a opinião de professores do plano piloto – DF*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 161 p.
- POTTER, V.R. 1970. Bioethics, the science of survival. *Perspectives in Biology and Medicine*, **14**:127-153.
- POTTER, V.R. 1971. *Bioethics: bridge to the future*. New Jersey, Englewood Cliffs/Prentice-Hall, 205 p.
- RAMPAZZO, L. 2003. Ética e Direito, Bioética e Biodireito. In: L. RAMPAZZO; G.A.F. NASCIMENTO (orgs.), *Biodireito, Ética e Cidadania*. Taubaté, Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 35-48.
- RAWLS, J. 2000. *Justiça e democracia*. São Paulo, Martins Fontes, 406 p.
- SANCHES, M.A.; SOUZA, W. 2008. Bioética e sua relevância para a educação. *Revista Diálogo Educacional*, **8**(23):277-287.
- SINGER, P. 2007. Abortion, the dividing lines. *Herald Sun*, 25 ago. Disponível em: <http://www.heraldsun.com.au/opinion-old/peter-singer-abortion-the-dividing-lines/story-e6frfiffo-1111114264781>. Acesso em: 23/01/2012.
- SOCIEDADE INTERNACIONAL DE BIOÉTICA. 2000. Declaração Bioética de Gijón. Disponível em: <http://www.sibi.org/port/pub/index.htm>. Acesso em: 23/01/2012.
- UNESCO. 2006. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>. Acesso em: 23/01/2012.

Submetido: 10/04/2012

Aceito: 02/06/2012