

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Ensino de bioética no ensino médio [Teaching of bioethics at high school level]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Fraga da Silva, Paulo
Publisher	Sociedade Brasileira de Bioética - SBB
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-07-03 08:34:01
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/221036

Ensino de bioética no ensino médio – reflexões e desafios para a formação de professores de ciências e biologia
Teaching of bioethics at high school level: reflections on and challenges of training science and biology teachers.

Paulo Fraga da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

paulofragadasilva@gmail.com

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. Discute-se hoje, a importância de se antecipar o ensino de bioética para a educação básica, pois, nota-se que a educação em ciências não tem produzido bons resultados no que se refere a uma preparação dos educandos para a tomada de decisões. Assim, se coloca a importância de se investigar a formação inicial de professores. O presente estudo, parte integrante de um projeto de doutorado já finalizado, teve como foco a formação inicial de professores de ciências e biologia. O objetivo foi analisar, sob a ótica destes, as implicações do seu papel na formação ético-moral dos estudantes, na identificação das dificuldades apresentadas pelos mesmos, assim como na organização do ensino que valorize o exercício de tomada de decisão. A bioética numa perspectiva de proteção e a psicologia do desenvolvimento moral se constituíram um dos referenciais teóricos. Na análise foram identificados fatores que inviabilizariam a inserção da dimensão (bio)ética no ensino de ciências e biologia, considerados como desafios a serem ultrapassados. Nesta discussão, a diferença entre educação e doutrinação e entre relativismo e universalismo foram aspectos analisados.

Palavras-chave: Bioética de proteção. Ensino de ciências e biologia. Educação e doutrinação. Relativismo e universalismo.

Abstract: Advances within science and technology and the notable social transformations resulting from these achievements are easy to see. The impact of these transformations has been a subject of debate because of their potential for harm and benefits, and also because of their ethical and social implications. There are now discussions on the importance of bringing forward bioethics teaching to the elementary school level, because it has been noted that science education has not produced good results with regard to preparing students to make decisions. Thus, importance has been placed on investigating teachers' initial training. The present study formed part of a completed doctoral project and focused on the initial training for science and

biology teachers. The aim was to analyze, from the teachers' viewpoint, the implications of their role in providing ethical-moral training for students and in identifying students' difficulties, along with their role in organizing teaching that places value on decision-making. Bioethics from the perspective of protection and the psychology of moral development formed theoretical reference points. In this analysis, factors that would make it unviable to insert the bioethics dimension into science and biology teaching were identified. Such factors were regarded as challenges to be overcome. In this discussion, the differences between education and indoctrination and between relativism and universalism were issues examined.

Key words: Protection bioethics. Science and biology teaching. Education and indoctrination. Relativism and universalism.

As transformações sociais resultantes dos avanços da ciência e da tecnologia têm sido objeto de discussão principalmente pelas implicações éticas e sociais que tais avanços trazem. Neste sentido, as mudanças que incidam na visão de ciência e tecnologia talvez sejam a principal dimensão do que se pretende alterar no ensino das ciências no ambiente escolar. Ou seja, encarar a produção científica e tecnológica como estando sujeita aos interesses econômicos, políticos, sociais, morais e éticos; postura que desfaz a visão do cientista um indivíduo movido por uma simples curiosidade, desvinculado de um contexto.

Schor, ao empreender discussão em torno da imbricação de ciência, tecnologia e sociedade, define a primeira como um padrão de racionalidade que explica e desenvolve a tecnologia (1). A relação entre ambas sugere uma inserção em processos e valores sociais. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que é influenciada pelos processos sociais, a ciência influencia a sociedade, caracterizando a chamada imbricação de uma esfera autônoma da vida social – a ciência – na sociedade. A autora acrescenta que a ciência é frequentemente considerada como parte pura, limpa das impurezas sociais, políticas e econômicas, enquanto que a tecnologia é compreendida como estratégica política e econômica. Assim, algumas visões apontam que certas organizações protegem os juízos científicos das pressões sociais.

Neste aspecto, a comunidade científica, considerada como uma esfera autônoma da vida social e, por isso, como única capaz de jul-

gar a si mesma, reveste-a com uma força e autoridade sem igual. Fica assim o desafio para uma sociedade que busca ser democrática, na qual o exercício da inter-crítica deveria ser permanente entre os seus vários segmentos.

Um importante aspecto a apontar seria em relação à ideia de progresso do conhecimento. Morin, quando a desenvolve, aponta para um duplo jogo no universo físico. O fenômeno está condicionado à organização e ordem, porém, associado a ele e de forma perturbadora, há um ininterrupto processo de degradação e de dispersão (2). O autor acrescenta que os subprodutos regressivos ou destrutivos do progresso podem, em dado momento, tornarem-se produtos principais e aniquilá-lo. Por exemplo, vivemos durante dezenas de anos com a evidência de que o crescimento econômico traz desenvolvimento social e humano, aumento da qualidade de vida e de que tudo isso constituiria o progresso. Mas começamos a perceber que pode haver dissociação entre quantidade de bens e produtos e qualidade de vida. Portanto, o crescimento pode produzir mais prejuízos do que bem estar e que os subprodutos tendem a tornarem-se produtos principais.

Enfim, a ciência progride como conhecimento, mas suas consequências podem ser atroz, mortais (2). Convém ressaltar que as potencialidades negativas ou destrutivas não se encontram unicamente no exterior do conhecimento científico, ou seja, na política, no Estado, na sociedade, encontram-se também no seu interior.

Uma forma de identificar como a ciência se relaciona ou interage com a sociedade é proposta por Habermas. Ele classifica essa relação em três grupos distintos: as interações tecnocráticas, decisionistas e pragmático-políticas. Essas três maneiras de se analisar a relação em questão não existem em estado puro; são modelos conceituais que permitem uma representação do fenômeno (3).

No modelo tecnocrático de organização da sociedade, há uma tendência a se recorrer aos especialistas. Pressupõe-se que o "comum dos mortais" não compreende nada, e recorre-se, então, aos que sabem. Espera-se que as decisões destes sejam neutras, puramente ditadas pela racionalidade científica. Neste modelo, os conhecimentos científicos, assumiriam o papel determinante de políticas a serem seguidas, isto é, a população ou a sociedade delegaria aos especialistas a decisão, ou ainda, o que fazer em cada situação.

Este modelo é bem difundido em nossa sociedade, evidenciado no discurso de muitos, que depositam na ciência uma real esperança para a solução dos problemas da humanidade. Tal discurso na escola é observado e potencializado quando alunos depõem sobre ou comentam notícias relacionadas ao desenvolvimento científico ou aos produtos da ciência (4).

Krasilchik menciona que isto é decorrência da abordagem da biologia nas escolas de ensino fundamental e médio, que reflete o momento histórico do grande desenvolvimento científico das décadas de 50 e 60 (5).

O modelo decisionista, pelo contrário, distingue entre os fins e os meios. Os objetivos devem ser determinados por decisões livres, de maneira independente da ciência, enquanto que os meios seriam determinados pelos especialistas. Este modelo, portanto, faz uma distinção entre tomadores de decisão e técnicos. Uns determinam os fins, outros, os meios. Este modelo diminui a dependência em relação ao técnico, uma vez que são as próprias pessoas que decidem sobre os seus objetivos.

Por último, no modelo pragmático-político de interação entre a sociedade e a ciência, privilegia-se a perpétua discussão e negociação entre o técnico e os não especialistas, assemelhando-se ao modelo anterior, exceto pelo fato de que a relação nesse caso é permanente. Nela se pressupõe uma negociação e uma discussão, um debate contínuo entre o técnico e o não-técnico, na qual os conhecimentos e as negociações sociopolíticas são considerados. Nesse modelo, os meios escolhidos podem levar a modificações dos objetivos, o que nos remete às negociações, motivo pelo qual o denominamos pragmático político indicando assim, possíveis caminhos para a decisão. Neste ponto, há sempre uma relação delicada: a partir de que momento se considera que os especialistas compreendem de maneira suficiente a vontade dos não especialistas para poderem trabalhar sem consultá-los?

Esse último modelo de interação entre a ciência e a sociedade é o que mais cria condições para exercício da cidadania, à medida que abre um espaço permanente de discussão, debate e reflexão incumbindo a sociedade ou seus cidadãos para frequentes tomadas de decisões bem como o desenvolvimento de atitudes e valores que tais situações lhes exigem.

Convém ressaltar o importante papel que a escola tem neste contexto. Sobre o currículo de biologia, Krasilchik aponta que ao longo dos últimos anos, a grande maioria dos programas desenvolvidos para o ensino médio, indica a falta de análise das implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico tão presentes nos meios de comunicação (5). A autora afirma que muitos educadores admitem que a biologia, além das funções que desempenha no currículo escolar, deve assumir a preparação dos jovens para enfrentamento de dilemas, alguns dos quais com nítidos componentes biológicos. Isto é, analisar as implicações sociais da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Implicações para o ensino de ciências e biologia

O contexto construído e apresentado sobre a relação entre ciência e sociedade, traz importantes implicações para o ensino de ciências, as quais o presente trabalho não pretende esgotar, pelas limitações impostas, mas destacar alguns aspectos que servem de base para a reflexão. O recorte proposto converge no conceito de cidadania que deve permear toda proposta educativa.

Canivez propõe uma forma de educação que convém às democracias para contemplar uma escola que realmente forme o cidadão (6). Este modelo retoma a moralidade que o século 18 designava de virtude, dando aos indivíduos a possibilidade de se humanizarem ao aprenderem a constituir uma verdadeira comunidade, fundamentada na recusa à violência e ao arbítrio, na liberdade reconhecida e garantida a cada um pelo direito. O autor acrescentará que a cidadania ativa repousa em uma educação da faculdade de julgar.

O cidadão deve saber pensar, ultrapassar a mera expressão de seus interesses particulares, aceder a um ponto de vista universal, encarar os problemas considerando o interesse da comunidade em seu conjunto.

O autor analisa essa tese ao considerar dois tipos de juízo e, por conseguinte, dois modos de educação para o universal. De um lado, considera o juízo crítico: que tem seus critérios definidos pela lei fundamental que é a Constituição e, além disso, pelos Direitos Humanos fundados no respeito à pessoa. Tal juízo permite discernir o que é

aceitável ou não, em função dos valores fundamentais da comunidade, que definem uma concepção do homem em geral.

Por outro lado, considera o juízo político: que deve ir além da mera crítica, mesmo se esta permanecer indispensável, e deve também considerar soluções possíveis, imaginar o que convém fazer, que seja para propor, para aprovar ou para decidir. Trata-se de elaborar um modelo de justiça, próprio para resolver os problemas do momento, melhorando a atual organização da comunidade.

A noção de igualdade permeia esses dois tipos de julgamento. O juízo crítico aplica às ações, presentes ou passadas, a concepção de igualdade formulada pelas leis de determinado Estado, por esta ou aquela declaração de direitos, isto é, uma concepção de justiça e igualdade herdada do passado. O juízo político leva em conta o futuro, pois reinterpreta a tradição e a prossegue, decidindo qual será a organização futura da comunidade.

A educação do juízo político é uma educação para a discussão. É pelo confronto de ideias que o indivíduo escapa à estreiteza de suas opiniões para aceder a uma concepção de conjunto, mais realista e mais concreta, dos problemas e do interesse da comunidade.

É nesse contexto que se pode colocar a importância das disciplinas de ciências e biologia como contribuintes dessa perspectiva de construção de cidadania, uma vez que diante de experiências enriquecedoras em algumas atividades de ensino – orientadas pela valorização do debate e pelo com confronto de ideias e valores – percebe-se a mudança de postura dos alunos para uma concepção mais concreta dos problemas e do interesse do coletivo.

A educação para uma cidadania ativa, no exercício de participação e desenvolvimento da argumentação, deve oferecer as condições para que os estudantes tenham – nas palavras de Canivez (6) – o gosto e o hábito da discussão, elementos que não são observados nos cursos de ciências, conforme o apontado por Bryce e Gray (7).

Os autores, em recente estudo, destacaram as dificuldades que os professores têm em lidar com questões controversas. As justificativas vão desde o desconforto em se expor, o medo em não apresentar os fatos, mas apenas suas opiniões, dificuldade em lidar com discussões, o interesse em apenas ensinar ciências, pois a área de ciências sociais já trabalha com as habilidades de discussão, a falta de tempo, entre

outras.

O estudo fez também um relato das percepções dos estudantes quanto às controvérsias. Estes são unânimes em apontar que as discussões quando ocorrem na aula são provocadas ou iniciadas por alunos, em razão de algo que leem na mídia, e, raramente ou ocasionalmente, são provocadas pelos professores.

Na visão dos estudantes, nas discussões, os professores são sempre neutros. Para eles a discussão é como um apêndice da aula e nunca a integrada. Importante ressaltar que, a despeito das dificuldades, o estudo mostra que, tanto professores quanto alunos, consideram essencial e valioso a discussão dos aspectos éticos e sociais no ensino de ciências, principalmente aqueles apresentados pela biotecnologia (7).

O ensino em bioética

O ensino em bioética no Brasil tem se restringido às áreas da saúde. Discute-se a importância da bioética, em seu caráter interdisciplinar, ultrapassando a ética deontológica, esta marcada pelos códigos profissionais. Neste sentido, Rego faz uma crítica ao ambiente formador desses profissionais que, por muito tempo, tem se pautado no cumprimento heterônomo das leis e normas que regem a profissão (8).

O autor aponta a necessidade de agir de forma sistemática e concreta no campo da educação moral, favorecendo formas do sujeito agir com autonomia, isto é, na busca de que sua consciência moral se torne independente das normas prescritas pelos outros, capacitando-o a fazer uso crítico da razão e desenvolvendo seu compromisso com o diálogo e o respeito aos outros.

O interesse do presente texto é apontar a possível antecipação do ensino da bioética para a educação básica. Como a bioética se assenta 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.

Oliveira nos indica que tem sido muito debatido um programa de educação em bioética:

"A preocupação em assegurar informações capazes de ajudar no exercício pleno da cidadania em tempos de DNA e a compreensão da relevância da bioética para a Saúde Pública no próximo milênio têm incentivado os debates no sentido de estruturar, implantar e implementar programas de educação em Bioética – em caráter formal e informal" (9).

Negar este debate, especialmente aos jovens, é suprimir as reflexões num contexto de rápidas e profundas transformações.

Contudo, várias perguntas advêm daí: em que momento a bioética deve integrar o currículo escolar? Em quais níveis de escolaridade? Trata-se de uma disciplina autônoma?

No Brasil, especula-se que o momento adequado para início dessas reflexões seria no ensino médio, e que os professores de biologia são os que têm maior oportunidade para criar esse espaço de discussão em sala de aula. É no ensino médio, que se encontram jovens com certa maturidade, modalidade de ensino no qual o conhecimento adquirido da biologia permite a responsabilidade de decisão, despertando assim, uma consciência crítica, uma consciência bioética que priorize o resgate da função social das ciências biológicas.

Convém ressaltar que sem informação a sociedade não tem como realizar controle social e ético sobre novos saberes e poderes das bio-ciências. A volta do ensino de filosofia no ensino médio foi uma boa notícia, porém não podemos prescindir das disciplinas científicas, incluindo-se a biologia na discussão desse tema, uma vez que é por meio dos conhecimentos biológicos que nos familiarizamos com o linguajar e os meios que nos possibilitam questionar as novas biotecnologias, parte substancial do temário da bioética (9).

Martins enfatiza a pertinência da inserção do ensino de bioética no contexto brasileiro. Nesse sentido, propõe que

"[...] o ensino de bioética precisa fundamentar-se na profunda visão dos valores dominantes [...]. Valores estes que priorizam princípios como dignidade, liberdade moral, respeito por todas as formas de vida, vulnerabilidade, integridade, solidariedade, equidade e outros [...]" (10).

Sgreccia alerta sobre urgência de um programa bioético ou de uma bioética que permeie os programas educativos:

“A partir do momento em que a tutela da vida e da saúde depende em grande parte do comportamento dos indivíduos e não somente da medicina e da economia, torna-se urgente uma transição da informação e da formação bioética no âmbito da educação, na família, na escola e nas chamadas agências educativas, ali compreendidos os meios de comunicação social” (11).

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.

Pessini e Barchifontaine afirmam ainda que refletir a bioética a partir do terceiro mundo implicaria saber o que significa viver nesta realidade, onde vida e morte estão constantemente presentes de forma paradoxal (12). Os autores apontam grandes questões bioéticas para serem tematizadas, tais como as contradições alimentação e desnutrição; saúde e doença; trabalho e desemprego; educação e carência cultural; convivência social e discriminação. Portanto, a bioética tem o desafio de ultrapassar a dimensão puramente biológica e resgatar a visão biossociológica.

Uma proposta de educação em bioética, voltada especificamente para os estudantes do final do ensino fundamental e ensino médio, é oferecida por Bishop. Ela aponta que os objetivos de tal aprendizagem e ensino seriam, entre outros, o desenvolvimento da percepção ética, das habilidades de raciocínio analítico, a construção de um senso de responsabilidade pessoal e a capacidade de lidar com a ambiguidade moral (13).

Logicamente, o sucesso dessa abordagem depende do preparo cuidadoso da aula e de 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 questões de valores por si próprios e a pensar a respeito dos prós e contras diante de uma determinada situação.

A autora propõe uma forma de apresentar os dilemas bioéticos a partir de estudos de casos. Neles, os dilemas apresentados podem aproximar 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 não há fórmulas para se decidir. Sua análise aponta também para a complexidade, mobilizando conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal.

O contexto da pesquisa

Dentro do panorama relatado é que se coloca a importância de investigar a formação inicial de professores de ciências e biologia. A presente pesquisa, produto de um doutoramento, caracterizou-se como um estudo exploratório descritivo-explicativo. Seu percurso metodológico passou pela análise de respostas às assertivas dadas por 106 licenciandos de instituições de ensino superior de São Paulo, sobre a importância da formação ético-moral do estudante de ensino fundamental e médio, e, para tanto, do seu papel e qualificação docente (14).

Os licenciandos participantes foram todos voluntários, manifestando a sua disposição por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido anexado ao questionário, procurando-se evitar qualquer constrangimento.

A bioética numa perspectiva de proteção constituiu-se como um dos referenciais teóricos para as discussões (15). Referências sobre a importância do desenvolvimento dos domínios afetivo e ético no aprendizado de ciências e biologia trouxeram também suas contribuições, bem como contribuições da psicologia do desenvolvimento moral (16).

Na análise preliminar de dados identificaram-se fatores que inviabilizariam a inserção da dimensão (bio)ética no ensino de ciências e biologia, o que consideramos como desafios a serem ultrapassados,

e que quando transpostos, poderiam vir a alavancar a formação desses futuros profissionais. Nesta discussão, a diferença entre educação e doutrinação e, relativismo e universalismo foram aspectos considerados.

Alguns resultados e análises

Do total de 106 participantes, 78% encontravam-se na fase inicial dos seus cursos, isto é, entre os 2º, 3º e 4º semestres. Praticamente todos os licenciandos, 90% deles, concordavam que as disciplinas de ciências e biologia devem ser espaços de promoção de valores ético-morais. Apesar dessa concordância, pouco se tem feito a fim de tematizar ou explicitar valores ético-morais no ensino dessas disciplinas.

Neste sentido, a bioética e seu temário poderiam fornecer bases para tal demanda, como também cumprir seu papel como rica ferramenta metodológica. Infelizmente, pouca atenção tem sido dada ao ensino de Bioética, quer seja permeando o ensino de ciências e biologia, quanto também na formação e preparação dos seus futuros professores.

A análise de algumas questões permitiu traçar o seguinte panorama: os licenciandos admitem que a formação ético-moral é fundamental para a formação do estudante; creem que a escola, bem como outros ambientes sociais vinculados ao estudante são co-responsáveis por esta formação. Para eles, há uma concordância que estudantes do ensino fundamental e médio estejam em pleno desenvolvimento de sua personalidade moral. Apesar da valorização da formação ético-moral, os licenciandos admitem o perigo dessa intenção se tornar doutrinação.

Para 51% dos licenciandos, a educação para a formação ético-moral ou de valores pode facilmente tornar-se doutrinação, enquanto que 43% dos entrevistados discordam de tal posição.

Esta questão foi central na discussão compreendida na pesquisa. Este posicionamento dos licenciandos, um tanto quanto equilibrado, reflete recorrentes discussões em torno da educação moral ou de valores, o seu efetivo papel no ambiente escolar e o perigo dela se tornar uma proposta doutrinária.

A resistência em não explicitar ou tematizar valores morais nas

práticas docentes pode ser atribuído a esta preocupação de futuros professores e ao receio de facilmente agirem como doutrinadores, hipótese subjacente levantada pelo nosso estudo.

Cortina, ao abordar a diferença entre doutrinação e educação, destaca que tal diferença não está no método utilizado e nem no conteúdo. Para ela, a distinção reside no objetivo que o doutrinador e o educador perseguem, respectivamente (17,18,19). Segundo Aranha e Cortina, a doutrinação pode ser considerada uma pseudo-educação, na medida em que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores, transmitindo-lhe conteúdos morais com objetivo de que os incorpore e já não deseje considerar outros conteúdos possíveis, perspectiva conhecida como moral fechada.

Já a educação moral pretende que o sujeito pense moralmente por si mesmo, e na medida em que seu desenvolvimento lhe permita, que se abra a conteúdos novos e decida a partir de sua autonomia o que quer escolher, dessa forma lançando bases de uma moral aberta (20,17).

Assim, qualquer proposta doutrinária não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores, isto é, todos são submetidos a uma só maneira de pensar e agir, destruindo-se o pensamento divergente e mantendo-se a tutela e a hierarquia. Ao contrário disto, a educação com vistas ao desenvolvimento da cidadania tem outra proposta, pois tende a diminuir a assimetria inicial entre o educador e o educando. Ela supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social.

Percebemos assim, que da essência do ato de educar ou até mesmo do próprio conceito de educação, não se exclui a dimensão ético-moral na formação do indivíduo. No entanto, os valores transmitidos pela sociedade nem sempre são claramente tematizados na escola, e até mesmo muitos educadores não baseiam suas práticas em uma reflexão mais atenta a esse respeito.

Infelizmente, no espaço escolar tem ocorrido frequentemente uma ênfase em educar estritamente visando à aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Muito embora seja reconhecida a presença de valores e atitudes perpassando a escola, não

os explicitar conscientemente faz com que a instituição se ausente de uma responsabilidade que lhe pertence.

Ao desenvolver a ideia de uma educação moral democrática, Cortina destaca que é preciso distinguir algumas habilidades que se pretendem desenvolver nos educandos nas sociedades modernas. Entre elas, destaca as habilidades técnicas – conhecimentos instrumentais para poderem se defender¹ na vida.

Um tipo especial de habilidade técnica, denominada pela autora de habilidade social, seria a capacidade do estudante de criar ao seu redor uma boa rede de relações com pessoas mais bem situadas, de modo que, com a ajuda delas, tenha a possibilidade de prosperar sem excessivas dificuldades. Longe de desprezar ou menosprezar as habilidades técnicas, Cortina 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” (21).

A autora vai mais adiante, afirmando que se as pretensões da educação se restringirem à formação de uma pessoa que só busca seu próprio bem-estar, então é suficiente uma educação baseada na racionalidade instrumental, mas se o propósito for a formação de pessoas autônomas com desejo de autorealização, então é necessária uma educação moral, no mais amplo sentido da palavra moral (21).

A questão do relativismo e universalismo também deve ser considerada quando se discute uma proposta em educação em valores. Muitos educadores inquietam-se diante do fato de qual proposta poderia contemplar satisfatoriamente a discussão de valores num mundo plural. Cortina e Puig apontam que na sociedade moderna aberta

¹ Este termo reafirma a presença de um contexto competitivo permanente, característico das sociedades modernas.

e plural na qual há coexistência de diferentes modelos de vida e o desaparecimento de certezas absolutas é urgente ocupar-se da educação moral (17,22).

O pensamento débil ou pós-moderno "neo-individualista em uma época pós-moral", nas palavras de Cortina, rejeita a possibilidade de fundamentar a moral, principalmente porque considera que a tradição filosófica moderna foi vítima de um encantamento centrado na epistemologia (21). Este pensamento tem como uma de suas características o abandono de ideais universalistas de justiça, liberdade, igualdade, solidariedade, entre outros; a relativização e desmitificação de qualquer afirmação, incluídas as próprias declarações; neo-individualismo com cultivo do âmbito privado e abandono do público nas mãos dos especialistas.

Tal pensamento prega o niilismo e, neste sentido, a autora manifesta a sua insuficiência, por lhe faltar uma autêntica capacidade crítica, e pelo resvalamento conseqüente para posturas conformistas, conservadoras, na medida em que deixa espaço para a arbitrariedade, a falta de solidariedade e de comunicação, sem oferecer alternativa coerente.

Puig critica uma educação moral baseada nesta concepção relativista dos valores (22). Nela, como a decisão do sujeito é baseada em critérios estritamente subjetivos, esvai-se de sentido, e mesmo de sua existência. Apesar desse modelo destacar uma provável relevância da autonomia do sujeito moral, desconsidera os envolvidos em sua decisão, assim, é pouco solidária e excessivamente individualista.

Entre as máximas do relativismo está a afirmação de que a qualificação moral de uma ação como boa ou má depende de cada cultura ou de cada grupo, isto é, não há nada universal no âmbito moral. Assim, o relativismo torna-se insustentável na medida em que, em se tratando da discussão em torno de uma proposta de educação moral, há uma recusa ao diálogo por considerá-lo impossível.

Contrariamente ao relativismo, o universalismo, sob a forma de um dogmatismo, é um tanto quanto nocivo, produzindo uma paralisia na discussão até aqui empreendida. Tal tendência preconiza que no terreno moral existem conteúdos inquestionáveis, válidos permanentemente, sem possibilidade de discussão.

Neste contexto dogmático, qualquer proposta de educação moral,

segundo Puig, é pautada numa concepção absoluta dos valores impostos com ajuda de algum poder autoritário; suas práticas têm como principal objetivo a transmissão unilateral de valores e normas a serem respeitados, utilizando-se de métodos de convencimento e até mesmo coações, para fazer com que todos os alunos os adotem.

É necessário o reconhecimento da variabilidade dos conteúdos morais para a superação desse universalismo, revestido de dogmatismo, que tem como seu maior equívoco a recusa ao diálogo, mas diferentemente do relativismo, por pressupor a sua desnecessidade (22).

Considerações finais

Em se tratando do contexto atual, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contar com alguns princípios morais que tenham o respaldo unânime de todos os povos para enfrentar responsavelmente os graves problemas que se apresentam e que ameaçam o futuro. Tais como: fome, guerras e deterioração do ambiente, entre outros.

São princípios que, quando ausentes, destituem o ser humano de humanidade. Desse modo seriam universalizados, não porque subjetivamente sejam desejados, mas porque parecem fazer parte da humanidade. Daí a opção pela denominação de princípios ou valores morais universalizáveis ao invés de universais.

A difícil tarefa de fundamentar racionalmente uma moral universal se deve em parte, segundo Cortina, ao próprio desenvolvimento técnico-científico, porque o mesmo veio acompanhado de uma mentalidade cientificista que capitalizou a categoria de objetividade, identificando-a com o conceito de neutralidade ou com a ausência de valores e, conseqüentemente, relegando o âmbito das decisões morais à esfera do subjetivo e irracional (21).

Uma das formas da linguagem moral que tem pretensões de validade universal seria a da justiça. Assim, esse seria um princípio universalizável. Tal princípio emergirá nas obras dos filósofos iluministas Kant e Rousseau, como nas postulações de Piaget e Kohlberg. Para este último, o desenvolvimento moral desemboca numa moral universal para as questões de justiça, segundo palavras de Cortina, "num universalismo moral mínimo que pode ser defendido com argumentos intersubjetivamente aceitáveis" (21). Esse universalismo abarca

valores como a vida, liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância entre outros e, principalmente, no valor absoluto da vida das pessoas com conseqüente reconhecimento de sua dignidade.

A perspectiva apresentada, de um pensamento para além do universalismo e do relativismo, emana uma forma de educação moral que, segundo Puig, é caracterizada pela razão, diálogo e no desejo de valor que permitem determinar os princípios valiosos apontados anteriormente e que, apesar de serem abstratos e formais, podem se transformar em guias suficientes do juízo e da conduta humana (22). Daí sua sugestão de se debruçar sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos, que apresenta valores morais universalmente desejáveis distanciando-se, como já tratado, de um universalismo dogmático.

Dessa forma, é em um trabalho de educação desafiador e urgente que se insere a bioética. Ela dá condições para explicitação de fatores que contribuam na melhora das relações mútuas entre os homens, com base na solidariedade e que permitam formas de olhar para os indivíduos mais vulneráveis, merecedores de maior proteção, levando-os a preservar o seu bem maior – a vida. Eis aí o desafio colocado para a escola.

Referências

1. Schor T. Reflexões sobre a imbricação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. *Scientiae Studia*. 2007; 5(3):337-67.
2. Morin E. *Ciência com consciência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand; 1999.
3. Habermas J. *Técnica e Ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70; 1987.
4. 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.
5. Krasilchik M. *Prática de Ensino de Biologia*. 3. ed. São Paulo: Harbra; 1996.
6. Canivez P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus; 1991.
7. Bryce T; GRAY D. Tough acts to follow: the challenges to science teachers presented by biotechnological progress. *International Journal of Science Education*. 2004; 26 (6):717-33.
8. Rego S. *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2003.
9. Oliveira F. *Bioética: uma face da cidadania*. São Paulo: Moderna; 1997.
10. Martins M V. A. A pertinência da bioética para educação num mundo globalizado. In: Siqueira J E, organizador. *Bioética – estudos e reflexões*. Londrina: Ed. UEL; 2000.

11. Sgreccia E. A bioética e o novo milênio. Bauru: EDUSC; 2000. p.18.
12. Pessini L, Barchifontaine C. P. Problemas Atuais de Bioética. São Paulo: Loyola; 1991.
13. Bishop L. High School Bioethics Curriculum Project - [acesso em 06/Mai/2005]. Washington: Kennedy Institute of Bioethics/Georgetown University. Disponível em: <http://www3.georgetown.edu/research/nrcbl/hsbioethics/index.html>
14. Silva P F. 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.
15. Kottow MH. Comentários sobre Bioética, Vulnerabilidade e Proteção In: Garrafa V; Pessini L, organizadores. Bioética: Poder e Injustiça. São Paulo: Ed. Loyola/Sociedade Brasileira de Bioética; 2003. p.71-78.
16. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development – essays on moral development. San Francisco: Harper & Row; 1984.
17. Cortina A. Fazer ético – guia para educação moral. São Paulo: Ed. Moderna; 2003.
18. Hare RM. Essays on religion and education. Oxford: Oxford Clarendon Press. In: Cortina A. Fazer ético – guia para educação moral. São Paulo: Moderna; 2003.
19. Wilson J. Education and indoctrination. In: Cortina A. Fazer ético – guia para educação moral. São Paulo: Ed. Moderna; 2003.
20. Aranha MLA. Filosofia da Educação. 2.ed. São Paulo: Ed. Moderna; 1996.
21. Cortina A. Martinez E. Ética. São Paulo: Loyola; 2005.
22. Puig JM. Ética e Valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1988.

Recebido em: 20/09/2010 Aprovado em: 14/03/2011