

A BIOÉTICA PRINCIPIALISTA E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

PRINCIPLIST BIOETHICS AND ITS CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

Marta Dias Barcelos

Professora adjunta da American University, Washington DC, EUA. Doutora em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa e mestra em Bioética pela Universidade de Lisboa, Portugal.

E-mail: mbarcelos@american.edu

Paulo Fraga da Silva

Doutor e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: paulo.silva1@mackenzie.br

Resumo: Este artigo pretende alertar para a importância da bioética no contexto educacional e especificamente reforçar a sua relevância na educação em valores. Para proceder a essa análise, recorre-se à teoria principialista, a primeira e mais influente corrente da bioética, apresentada pelo filósofo Tom Beauchamp e pelo teólogo James Childress, na obra *Principles of biomedical ethics*, publicada pela primeira vez em 1979. O principialismo, tal como é frequentemente designada essa teoria, ficou globalmente conhecido por defender quatro princípios éticos na resolução de dilemas práticos no domínio da biomedicina, a saber: respeito pela autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. A influência desses quatro princípios na ética clínica e na relação entre profissionais de saúde e doente é inegável, e a sua aplicação está patente em várias declarações internacionais e códigos de ética profissional. Considerando o impacto que esses princípios tiveram na problematização das questões bioéticas, procura-se explorar possíveis formas de incorporar o principialismo na educação, na relação entre professor e aluno. Para tal, são analisadas duas propostas em que o principialismo pode ter lugar: primeiro, na análise de casos no contexto pedagógico e em sala de aula, e, segundo, como suporte teórico na elaboração de um Código de Ética Docente, o qual expresse os valores por que se rege a profissão de professor nas suas interações com os seus estudantes.

Palavras-chave: Bioética. Educação. Principialismo. Valores. Princípios.

Abstract: This article aims to explain the importance of bioethics in education and specifically reinforce its relevance in values education. To carry out this analysis, we resort to the principlist theory, the first and most influential theoretical approach in bioethics

presented by the philosopher Tom Beauchamp and the theologian James Childress, in the book *Principles of biomedical ethics*, first published in 1979. Principlism, as this theory is often called, became globally known for defending four ethical principles to resolve practical dilemmas in biomedicine: respect for autonomy, non-maleficence, beneficence, and justice. The influence of these principles on clinical ethics and the relationship between healthcare professionals and patients is undeniable, and their application is presented in several international declarations and codes of professional ethics. Considering the impact of these principles on the problematization of bioethical issues, we seek to explore possible ways of incorporating principlism in education to improve the relationship between teachers and students. To this end, we explore two proposals in which principlism can take place: first, in the discussion of case studies in the classroom and, second, in the elaboration of a Code of Teaching Ethics, which expresses the values by which the teaching profession is ruled in its interactions with its students.

Keywords: Bioethics. Education. Principlism. Values. Principles.

INTRODUÇÃO

A teoria principialista apresentada pelo filósofo Tom Beauchamp e pelo teólogo James Childress (1979) na obra *Principles of biomedical ethics* é um marco indelével na fundamentação filosófica da bioética. Com a oitava edição publicada em 2019, essa obra reflete a evolução e a consolidação dos pressupostos teóricos que estão na base do principialismo, sendo ainda uma referência no surgimento de modelos teóricos alternativos que procuram definir os procedimentos epistemológicos para a decisão ética em situações dilemáticas (Barcelos, 2022, p. 26-28).

O principialismo ficou globalmente conhecido pelos seus quatro princípios éticos – respeito pela autonomia, não maleficência, beneficência e justiça – e pela sua aplicação em questões práticas na área da saúde. Não obstante, a importância desses quatro princípios alargou-se muito para além da biomedicina e da ética clínica, e o seu impacto faz-se sentir hoje em contextos tão distintos como nas comissões de ética para a saúde e a investigação, nos documentos de natureza ético-legal, nas declarações internacionais, assim como na educação, área sobre a qual se debruça o presente artigo.

O desenvolvimento da teoria principialista é contemporâneo dos trabalhos da National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research que conduziram à elaboração do *Belmont Report*, publicado em 1978 (Childress; Meslin; Shapiro, 2005; Valdés, 2011). Esse relatório, formulado por um pedido do Senado norte-americano, tem na sua génese os abusos cometidos sobre pessoas que participaram em vários ensaios clínicos ao longo dos anos 1960 e 1970. Em particular, destacam-se as experiências que Henry Beecher (1966) denuncia no seu

artigo “Ethics and clinical research” e o escândalo relacionado com o estudo de Tuskegee, em 1972, conduzido pelo United States Public Health Service ao longo de 40 anos (Brandt, 1978). Quando esses acontecimentos caíram na esfera do escrutínio público em ocasiões distintas, desencadearam um processo que levou à definição de critérios éticos que orientassem as práticas de investigação, de modo a salvaguardar a integridade física e moral dos participantes e evitar a instrumentalização destes. Definir tais critérios ficou a cargo desta comissão, na qual Beauchamp colaborou na elaboração dos trabalhos e foi o principal redator do *Belmont Report*.

Os principais objetivos do relatório consistem na clarificação das fronteiras que distinguem a prática clínica e a investigação científica e na identificação dos princípios éticos a serem respeitados em relação aos sujeitos de investigação. Nesse contexto, o relatório anuncia três princípios éticos, aceites a partir daquilo que a comissão designa por “tradição cultural”: respeito pelas pessoas, beneficência e justiça. Esses princípios, por sua vez, estão na base de três orientações práticas, vinculadas respetivamente ao consentimento informado, à avaliação de riscos e benefícios, e à seleção dos participantes (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1978).

O *Belmont Report* adquire uma importância estrutural à data em que é escrito, constituindo, juntamente com o *Código de Nuremberg* (1947) e a *Declaração de Helsinque* (1964), um texto da maior relevância na inspiração da documentação internacional na área da bioética que viria a ser produzida posteriormente. No entanto, importa destacar três aspetos fundamentais em relação ao *Belmont Report*: primeiro, este documento inaugura a utilização de uma linguagem centrada em princípios éticos no domínio da investigação científica; segundo, marca uma etapa fundamental na obrigatoriedade de proteger os participantes da investigação, por meio de regras práticas suportadas por esses mesmos princípios; por último, constitui o culminar de um processo que afirma a necessidade da ética nos domínios político e público, tendo em vista a proteção de comunidades minoritárias e vulneráveis.

A reflexão que se cristalizou no *Belmont Report* acabará por se expressar diretamente nos princípios éticos destacados pelo principialismo. Sendo Beauchamp responsável pela redação do relatório e tendo acesso a todas as discussões de que beneficiou e para as quais contribuiu, os dois trabalhos adotaram traços comuns na linguagem utilizada, influenciando-se mutuamente (Beauchamp, 2005). No entanto, o principialismo remete para um contexto teórico mais complexo, apresentando uma metodologia sobre o modo como os princípios operam entre si. Ao longo das diferentes edições de *Principles of biomedical ethics*, vai-se assistindo a uma permanente atualização, seja nos casos paradigmáticos que ilustram as práticas, na revisão de alguns argumentos que estão na base da conceptualização de cada princípio, seja, ainda, na reformulação

da dimensão epistemológica do modelo. Dessa forma, pode-se afirmar que o principia-
lismo contribui não só para a reflexão ética, mas também para a determinação concep-
tual de muitas questões colocadas pela ciência, instaurando uma linguagem de refe-
rência entre muitos especialistas das éticas aplicadas (Barcelos, 2022, p. 25).

UMA TEORIA DE PRINCÍPIOS

Beauchamp e Childress são herdeiros de um valioso legado da filosofia moral e
política, recorrendo à utilização de vários princípios éticos no âmbito de uma mesma
teoria. Essa forma de pensar a ação está patente, por exemplo, nas principais obras de
W. David Ross (1930), John Rawls (1971, 1999) e William Frankena (1973), autores que
exercem uma grande influência no pensamento dos autores principialistas.

A tese central de *Principles of biomedical ethics* assenta na defesa de quatro
princípios *prima facie*, a saber: respeito pela autonomia, não maleficência, beneficên-
cia e justiça. Em termos gerais, o respeito pela autonomia é entendido como o princípio
do qual decorrem as normas relacionadas com o respeito pela capacidade de decisão
por parte de pessoas autónomas; a não maleficência conduz a normas que previnem o
dano; a beneficência reflete-se no conjunto de normas que visam proporcionar benefí-
cios e ponderá-los na relação com os riscos e custos associados a cada prática; por últi-
mo, a justiça informa um conjunto de normas que visa estabelecer de forma equitativa
a distribuição dos benefícios (Barcelos, 2022, p. 59).

Nas páginas que abrem a primeira edição desta obra, Beauchamp e Childress
alertam para a importância de recorrer à utilização de diferentes princípios éticos para
pensar os problemas da biomedicina. Referindo-se à escassez de trabalhos então exis-
tentes neste domínio, os autores afirmam o seguinte:

Raramente estes livros se centram nos princípios que devem ser aplica-
dos a uma vasta gama de problemas biomédicos [...]. O resultado é que
os juízos morais em causa num dilema podem parecer desconectados
dos juízos morais em causa noutros. Muitas vezes, essa abordagem de-
sarticulada depende da discussão de casos, prestando pouca atenção
aos princípios, que ao mesmo tempo criam e iluminam os dilemas
(Beauchamp; Childress, 1979, p. vii).

A importância atribuída à articulação entre diferentes princípios tem por objetivo
destacar o caráter sistemático que a obra pretende ter. Só assim será possível estabe-
lecer as bases de uma ética normativa, apelando a uma fórmula que possa ser aplica-
da aos vários problemas, em vez de ter de recorrer a várias fórmulas criadas *ad hoc*
para compreender os problemas isoladamente analisados. É claro que a abordagem

sistemática que se pretende apresentar carece, ela própria, de uma justificção para a seleção desses princípios em particular, pelo que é importante identificar as razões que determinam as opções destes autores.

Nesse sentido, é de notar que a longa tradição da ética médica fundada no primado da beneficência e da não maleficência, em especial nas decisões do médico em relação ao doente, continua a ser aqui amplamente valorizada. No entanto, a ética médica tradicional parece não ter conseguido responder adequadamente aos desafios emergentes da ciência e da tecnologia, tornando-se insuficientes os padrões habituais por que se guiava. Os ideais que conduzem à valorização dos princípios da autonomia e da justiça, já predominantes no âmbito da filosofia moral e política, só a partir de meados do século XX começam a ganhar expressão na ética biomédica, devido aos abusos cometidos em nome da ciência e de alegados interesses de natureza pública e social, conforme mencionado anteriormente.

O caráter *prima facie* dos princípios é um traço determinante do princípalismo. Por outras palavras, os quatro princípios são apresentados com o mesmo grau de importância, o que se revela na ausência de hierarquia preestabelecida que dê prioridade a uns em relação aos outros. Desse aspeto deriva, conseqüentemente, o potencial de conflito existente entre eles. Por outras palavras, cada princípio deve ser cumprido, a não ser que conflitue com outro de igual ou maior importância na situação em apreço. O respeito por cada um dos princípios é condicionado pela importância que os outros princípios venham a assumir no contexto em que se inserem (Barcelos, 2022, p. 60).

Esta ideia encontra as suas raízes mais profundas no pensamento de Ross. Na obra *The right and the good* (Ross, 1930), o filósofo inglês desenvolve uma teoria deontológica a aplicar a situações concretas do quotidiano em que se experimenta a existência de conflito entre deveres. Nesse contexto, Ross (1930, p. 19) distingue deveres *prima facie* e deveres efetivos:

Sugiro o conceito de “dever *prima facie*” ou “dever condicional” como uma forma sucinta de designar a característica (bastante distinta da de um dever efetivo) que um ato tem, por ser de um determinado tipo (por exemplo, cumprir uma promessa), de ser um ato que poderia ser um dever efetivo se não fosse, ao mesmo tempo, de um outro tipo que é moralmente significativo.

Ao contrário dos deveres efetivos, que devem ser cumpridos em quaisquer circunstâncias, os deveres *prima facie* são condicionais, o que significa que dependem das condições existentes. A afirmação anterior é formulada tomando como exemplo o conflito entre o dever de cumprir uma promessa e o dever de resgatar uma pessoa

numa situação de risco imediato. Segundo Ross, manter uma promessa seria, à partida, o dever com o qual a pessoa está primeiramente comprometida quando comparado com o dever de ajudar outrem. No entanto, quando se apresentam duas situações que interpelam esses deveres e os mesmos conflituam entre si, são as circunstâncias que em cada caso definem a prioridade a respeitar.

Ross não reconhece um fundamento absoluto para determinar esses deveres, como ocorre, por exemplo, com o imperativo categórico no deontologismo ou com o princípio da utilidade no utilitarismo. A afirmação dos deveres *prima facie* é fundada numa “relação moralmente significativa” (*morally significant relation*) que assume especificidades distintas em circunstâncias diferentes, como, por exemplo, entre marido e mulher, credor e devedor, pai e filho, amigos ou compatriotas. Nesse âmbito, “cada uma dessas relações é o fundamento de um dever *prima facie*, que é mais ou menos vinculante para mim, de acordo com as circunstâncias do caso” (Ross, 1930, p. 19). São as circunstâncias concretas e a avaliação da situação que permitem ao agente levar a cabo uma determinada ponderação entre os deveres ou aquilo que o autor designa por uma “opinião considerada” (*considered opinion*).

Seguindo alguns traços da proposta de Ross, os quatro princípios de Beauchamp e Childress não são entendidos como princípios absolutos, no sentido de fundarem uma teoria ética do tipo das do deontologismo ou do utilitarismo. Por seu turno, os princípios também não constituem guias para a ação concreta, uma vez que são demasiado abrangentes e carecem de um suporte metodológico para serem aplicados aos casos particulares. Os princípios de Beauchamp e Childress situam-se no que se pode designar por nível médio (*middle level*) de raciocínio ético, o que requer um suporte metodológico na elaboração de orientações concretas para a ação.

A MORALIDADE COMUM COMO UM LEGADO UNIVERSALMENTE PARTILHÁVEL

De onde derivam os quatro princípios que Beauchamp e Childress defendem no âmbito da sua teoria? Quais são os pressupostos que justificam esses princípios no âmbito da bioética?

Para responder a essas questões, Beauchamp e Childress defendem que as várias teorias éticas reúnem aspetos que merecem ser considerados no domínio da bioética, mas rejeitam que apenas uma delas sirva de base para justificar os quatro princípios.

Nas três primeiras edições de *Principles of biomedical ethics*, o utilitarismo e o deontologismo são as principais teorias destacadas, o que reflete a própria orientação filosófica na qual se inscrevem os seus autores. Nesse âmbito, os quatro princípios são justificados a partir do que seria aceite nessas duas teorias éticas. É também numa referência à convergência entre teorias que a moralidade comum é apontada como o

domínio em que os princípios podem ser descobertos (Beauchamp; Childress, 1989, p. 37). A partir da quarta edição, os autores alargam a secção dedicada às teorias éticas, recorrendo, para além das duas anteriormente mencionadas, às virtudes, aos direitos ou individualismo liberal, ao comunitarismo, à ética do cuidar, à casuística e às diferentes teorias da moralidade comum (Beauchamp; Childress, 1994). É a partir da quinta edição (2001) que a moralidade comum assume um papel de relevo no âmbito geral da obra, afirmando-se como a fonte de onde derivam os princípios éticos que os autores destacam no âmbito da sua teoria ética.

Em termos gerais, a moralidade comum define-se pelo conjunto de regras ou normas universalmente válidas que abrangem todas as pessoas de todos os lugares e que são essenciais para a estabilidade da vida em sociedade. Alguns exemplos dessas regras incluem: não matar, não causar sofrimento ou dor ao outro, prevenir o dano, resgatar pessoas em risco, dizer a verdade, alimentar os mais novos e dependentes, cumprir as promessas, não roubar, não punir inocentes, obedecer a leis justas, entre outras. As pessoas comprometidas com a moralidade reconhecem a autoridade dessas normas e tendem a agir em conformidade com elas. Por isso, é coerente pensar que uma ação que as infrinja possa provocar sentimentos de remorso por parte de quem a pratica e o julgamento moral dos outros membros da comunidade (Beauchamp; Childress, 2019, p. 3). A autoridade das normas morais no seio da comunidade dá-se numa dimensão pré-teorética e pré-filosófica, sem a exigência de argumentos que justifiquem a sua relevância.

É precisamente o plano precedente à reflexão filosófica que serve de ponto de partida para a conceção de moralidade comum de Beauchamp e Childress. Essa ideia é fundamental para esclarecer o objetivo a que os autores se propõem, nomeadamente, a apresentação de uma teoria da moralidade comum no horizonte da qual se formulam os princípios *prima facie*. Conforme apontam na última versão do texto: “[a] nossa tese é tão-somente que os princípios são uma formulação razoável de algumas normas cruciais da moralidade comum e que estes se adaptam bem a uma abordagem para a ética biomédica” (Beauchamp; Childress, 2019, p. 445). Nesse âmbito, a moralidade comum é entendida como fonte primordial do conteúdo moral, com base na aceitação social e cultural de crenças mutuamente aceites. Por outras palavras, as premissas básicas que servem de ponto de partida para a reflexão moral são retiradas daquilo que é mutuamente partilhado pelos membros de uma sociedade.

Dessa forma, os autores argumentam que os quatro princípios são originados a partir do que é oferecido pela moralidade comum e, conseqüentemente, do que é consensual entre as diferentes teorias éticas. A teoria da moralidade comum, da qual se extraem os quatro princípios, contrasta com as teorias éticas monistas que assentam num único princípio absoluto, tal como a utilidade no utilitarismo e o imperativo

categorico no deontologismo. Em vez disso, afirma-se que é na pluralidade de princípios e na sua respetiva articulação que se estabelece a via possível de resolução de questões éticas da biomedicina, uma vez que “há mais consenso social acerca dos princípios e regras extraídas da moralidade comum (por exemplo, os nossos quatro princípios) do que acerca das teorias” (Beauchamp; Childress, 2001, p. 404).

A moralidade comum expressa-se em termos universais na medida em que se aplica a todas as pessoas e todos os lugares, em virtude do reconhecimento da validade das normas implícitas. Todavia, as convenções sociais e tradições culturais são vagas e imprecisas relativamente ao seu conteúdo e à sua justificação, pelo que não proporcionam guias de ação concreta. Por essa razão, a teoria da moralidade comum inclui a categoria epistemológica da especificação, que tem em vista a atribuição de conteúdos para reduzir a indeterminabilidade dos princípios e a eliminação dos conflitos quando dois princípios entram em tensão. Assim, a moralidade comum, pensada como uma moral universal, inclui normas que não são contingentes e a sua legitimidade é reconhecida independentemente da cultura em que estão inseridas. A moralidade comum, enquanto moral universal, distingue-se das moralidades particulares. De acordo com Beauchamp e Childress (2001, p. 3, grifos do autor):

A moralidade consiste em algo mais do que a moralidade comum, não se devendo confundir ou misturar as duas. Por exemplo, a moralidade inclui os ideais morais que os indivíduos e os grupos aceitam voluntariamente, assim como as normas comunitárias que vinculam apenas os membros de comunidades morais específicas, as virtudes extraordinárias, entre outras semelhantes. A moralidade comum, em contrapartida, abrange todas e somente aquelas normas que todas as pessoas moralmente sérias aceitam que têm autoridade.

As moralidades particulares são, por definição, circunscritas e não universais, na medida em que não são partilhadas por todas as culturas, grupos e indivíduos. Por isso, são também mais restritas e limitadas na sua amplitude normativa. As moralidades profissionais são entendidas neste contexto como forma de moralidade particular. Na perspetiva de Beauchamp e Childress, a moralidade comum resulta da experiência e da história humanas, afirmando-se como uma dimensão universalmente partilhada. As normas da moralidade universal não têm uma origem diferente das normas presentes na moralidade das profissões, por exemplo. O que as distingue é o facto de as primeiras se dirigirem a todas as pessoas e de as segundas se aplicarem a comunidades específicas, nomeadamente a pessoas que estão de alguma forma comprometidas com o exercício de uma profissão. Assim, os autores aceitam o relativismo das

moralidades particulares, rejeitando-o, todavia, no âmbito da moralidade comum (Beauchamp; Childress, 2019, p. 5-9).

No domínio concreto da ação, as regras da moralidade comum implicam interpretação, ajustando as crença e os valores às situações a que se pretende dar resposta. A reinterpretação e conseqüente adaptação fazem parte do processo de transformação e evolução da própria moralidade (Beauchamp; Childress, 2019, p. 445-449). Também no domínio teórico, e quando relacionada com o modelo do equilíbrio reflexivo, a moralidade comum é passível de revisão ou reforma, devendo ser considerada um produto histórico, dinâmico e evolutivo. Tal como referem os autores, nenhuma norma ou regra pode reivindicar “o estatuto privilegiado de ser imune de revisão ainda que os juízos ponderados sejam o ponto de partida inicial” (Beauchamp; Childress, 2019, p. 446). É essa abrangência no conteúdo que retoma a ideia de equilíbrio reflexivo amplo, ao reconhecer que os juízos ponderados também podem ser objeto de revisibilidade, desde que a especificação venha a comprovar que a vida em sociedade pode ser melhorada, com base numa alteração das normas da moralidade comum. A título de exemplo, os autores destacam o impacto que a inclusão da regra “igualdade na consideração pelas pessoas”, como forma de não discriminação, pode ter no desenvolvimento da moralidade comum. Dependendo do modo como é formulada ou especificada, a regra passa a integrar indivíduos tradicionalmente discriminados, tais como as mulheres ou grupos étnicos minoritários (Beauchamp; Childress, 2019, p. 448).

Tendo em conta aquele que é o objetivo primordial de Beauchamp e Childress, a moralidade comum não se apresenta como uma teoria autônoma, pelo que a sua função é, antes de mais, suportar o método de justificação da coerência, baseada nos quatro princípios. Retomando a formulação metodológica apresentada, os autores assumem que esta dimensão de revisibilidade assenta num processo de interpretação, especificação e ponderação. Os princípios são, portanto, tidos como obrigatórios, ainda que ao mesmo tempo sejam objeto de revisão ao formularem regras específicas.

A RELEVÂNCIA DA BIOÉTICA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Ao abordar o principlismo e as suas possíveis contribuições para o campo educacional, é importante começar por reforçar a relação existente entre ética, sociedade e educação. Pensar essas três realidades é, sem dúvida, um desafio de natureza complexa. Não obstante, o ponto de partida aqui apresentado é o de que a educação de valores é uma forma de reforçar o interesse da sociedade em lidar com um tema que lhe é caro: a ética nos seus espaços educacionais. Por isso, a perspectiva aqui apresentada consiste numa defesa da educação em valores ou educação moral nos espaços de formação, nas escolas de educação básica e superior, reconhecendo a especificidade de cada nível de ensino, os seus limites e possibilidades. Nesse contexto, a bioética, envolvendo

inclusive a corrente principialista, destaca-se como uma importante ferramenta na educação, isto é, como uma estratégia para a educação moral ou educação em valores e, por que não dizer, para uma educação para a cidadania.

Quando se pensa a dimensão ético-moral da pessoa, torna-se relevante inseri-la no âmbito político da educação. Por outras palavras, a educação moral ou educação em valores é simultaneamente uma forma de educar para a cidadania e reforçar o interesse e a participação do cidadão nas questões da ética pública. A educação em valores morais não é apenas um modismo ou uma tendência passageira que habita nos manuais mais recentes de pedagogia, mas deve ser considerada sempre um tema atual e com impacto futuro. A importância da educação em valores não reside na sua popularidade, mas sim por ser uma componente fundamental da vida humana, uma vez que os valores morais são inerentes à nossa essência como seres humanos. Nas palavras de Adela Cortina, “toda pessoa humana é inevitavelmente moral” (cf. Cortina; Martinez, 2005, p. 172).

Outros valores, como os estéticos, religiosos, intelectuais e utilitários, são também essenciais na formação da pessoa. Não obstante, os valores morais possibilitam uma organização que integra os demais valores, de modo a que estes se alinhem com as demandas da nossa natureza humana e com a nossa integração na sociedade como um todo. Para esclarecer essa afirmação, recorre-se a uma definição piagetiana de valores dada por Araújo (cf. Araújo; Puig; Arantes, 2007). O autor vai destacar que os valores se referem a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Surgem das projeções de sentimentos positivos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo (cf. Araújo; Puig; Arantes, 2007).

Assim, é imperativo que se eduque neste tipo de valores morais, quer seja pela via formal ou informal. Tal tarefa é, ao mesmo tempo, atraente e complexa, exigindo por parte dos seus interessados clareza acerca dos 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 desenvolver novos valores que contribuam para a sua vivência na sociedade. E cabe perguntar: que valores morais seriam esses? Sem a pretensão de esgotar aqui tamanho empreendimento, podemos destacar valores que *valem realmente*. Tais valores são aqueles que nos atraem, não porque decidimos subjetivamente, mas porque em si reconhecemos como valores, pois põem o mundo em condições para que os seres humanos o habitem e procurem viver de forma harmoniosa com os seus semelhantes. Assim, a liberdade individual, a justiça, a beneficência, a honestidade, a solidariedade e a tolerância são valores morais que, quando ausentes, destituem o ser humano de humanidade. Desse modo, o reconhecimento da sua universalidade não se prende com o que subjetivamente desejamos, mas porque parecem

fazer parte da humanidade. Daí se optar pela denominação de valores morais *universalizáveis* em vez de *universais*.

TEMATIZAÇÃO DOS VALORES E O SEU POTENCIAL NA EDUCAÇÃO

Na base desta reflexão está a convicção de que a bioética é uma importante ferramenta para a reflexão acerca da tecnociência, a qual tem trazido notáveis transformações na sociedade, algumas delas com fortes implicações éticas, políticas e económicas. Assim, podemos considerar a bioética como um valioso instrumento metodológico para a tematização de valores ético-morais. Para além de seu estatuto epistemológico, encontramos na bioética uma forma de abordar e problematizar valores presentes nas discussões trazidas pela tecnociência na sua relação com a sociedade.

É sabido que o ensino da bioética no Brasil, em Portugal e um pouco por todo o mundo se tem centrado sobretudo nas áreas de saúde e geralmente ao nível do ensino superior (Silva, 2019). Nesse sentido, discute-se a importância da bioética, no seu carácter interdisciplinar, por meio do seu diálogo com outras áreas científicas, ultrapassando a ética deontológica que se constitui a partir dos códigos profissionais.

Dessa forma, defende-se a possível antecipação do ensino em bioética para a educação básica, pois ela assenta sobre um original saber transdisciplinar. Por outras palavras, a bioética não está circunscrita a um campo delimitado, mas interliga-se num plano superior com vários outros saberes, acabando por se transformar num instrumento metodológico no ensino que pode se beneficiar dos conteúdos ensinados em todas as disciplinas, como, por exemplo, da filosofia, da biologia e da sociologia.

À primeira vista, pode parecer que os temas da bioética interessam apenas a profissionais da saúde e a cientistas. Tal impressão é falsa, pois os assuntos discutidos pela bioética são importantes para todas as pessoas enquanto integrantes de uma sociedade que se rege por padrões éticos e valores morais. Essa perspectiva é corroborada por Sgreccia (2000, p. 9), que destaca que “não basta que a bioética fale aos cientistas, mas as responsabilidades são múltiplas e a bioética é oferecida também às populações, aos políticos, à classe médica e à família”.

A preocupação bioética no que se refere à educação pode também ser evidenciada na “Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos”, publicada em outubro de 2005 pela Unesco. O seu 23º artigo, 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* bem como estimular programas de

disseminação de informação e conhecimento sobre Bioética (Unesco, 2005, p. 11, grifo nosso).

Outros autores indicam que uma proposta de educação em bioética requer análise e debate junto da sociedade, dos cientistas e, especialmente, dos professores. É essencial promover o debate entre os professores para questionar se o seu conhecimento recebido/transmitido é um instrumental capaz, adequado e suficiente para iniciar reflexões bioéticas. Negar este debate, especialmente aos jovens, é suprimir as reflexões num contexto em que há rápidas e profundas transformações (Oliveira, 1997).

Uma proposta de educação em bioética deve estar fundamentada na compreensão dos valores predominantes numa cultura em que a tecnologia tem um papel preponderante e os seus desafios fazem-se sentir no quotidiano dos estudantes. Esses valores destacam princípios como dignidade, autonomia moral, respeito por todas as formas de vida, vulnerabilidade, integridade, solidariedade, justiça, entre outros (Silva, 2019).

Ao adotar uma abordagem pedagógica problematizadora, a bioética emerge não só como uma área de saber transdisciplinar, mas também como uma estratégia de ensino. Nesse contexto, surgem diversos temas geradores de reflexão que despertam a atenção dos estudantes, como a contraceção, as tecnologias reprodutivas, as manipulações genéticas, os transplantes de órgãos, a sexualidade, o acesso aos meios de cuidados à saúde, os alimentos transgênicos, as questões ambientais (poluição, esgotamento de recursos energéticos, consumismo etc.), as doenças crónicas e terminais, entre outros.

No contexto pedagógico, pode-se considerar que os objetivos de aprendizagem e ensino da bioética incluem: desenvolver a perceção ética, aprimorar habilidades de raciocínio analítico e promover um sentido de responsabilidade pessoal e social diante da complexa teia de valores morais que imperam nas atuais sociedades globais. Em termos mais concretos, analisa-se de seguida de que forma o principlismo pode contribuir para trazer a bioética para a sala de aula e, em última análise, contribuir para a educação de valores.

OS ESTUDOS DE CASO

Uma importante forma de abordar os dilemas éticos na sala aula é por meio de estudos de casos. Nesse sentido, tais estudos de casos podem ser discutidos à luz do principlismo, teoria que oferece subsídios para tal exercício, valorizando-se inclusive o processo de identificação de dilemas e posterior tomada de decisão.

Nos estudos de caso, os dilemas apresentados servem como uma ligação entre questões da vida real e os conhecimentos científicos e escolares. Dessa forma, os estudantes desenvolvem habilidades de análise e melhoram a sua capacidade crítica. Os

casos dilemáticos devem ser atuais e adequados ao nível escolar dos estudantes, seja porque são baseados em situações reais ou porque cada caso é único, sem apresentar soluções predefinidas.

Os estudos de caso enquanto estratégia pedagógica possibilitam que os estudantes aumentem a sua capacidade crítica, estimulem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a pesquisa, a escrita, a oralidade em público, a argumentação, o discurso civil, a discussão e a consciência social. Tais competências são fulcrais para que estudantes bem informados e esclarecidos sejam igualmente cidadãos participantes e ativos de uma sociedade multifacetada. A análise desses casos também evidencia a sua complexidade, mobilizando conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais de ensino e aprendizagem.

O sucesso desse empreendimento depende da preparação do professor e da sua capacidade de orientar o debate em sala de aula (Silva; Krasilchik, 2013). Se o professor tiver um amplo conhecimento das questões nas suas diversas formas, em vez de ter convicções firmes e apresentar as suas próprias soluções, estará capacitado para conduzir a discussão na sala de aula, de modo a que os alunos possam descobrir e expressar essas questões por si mesmos, e refletir criticamente sobre os prós e contras. Além disso, para manter a atenção dos alunos em questões éticas e orientá-los numa direção adequada, o professor precisará desenvolver estratégias interessantes para analisá-las. Esses elementos numa discussão contribuirão para a aprendizagem, permitindo uma visão geral e identificação dos principais aspetos que uma boa discussão ética deve conter e para onde ela deve levar (Silva, 2019).

Elster (2006), ao justificar a proposta de ensino de bioética no ensino médio, enfatiza que um dos objetivos implícitos é tornar os estudantes virtuosos naquela que vier a ser a sua profissão futura. Isso significa que eles devem ser capazes de reconhecer situações moralmente problemáticas e ter recursos éticos para lidar com elas. Podem-se identificar vários tipos de recursos, nomeadamente: conhecimento de teorias éticas, métodos práticos para tomada de decisão ética, conhecimento de conceitos éticos e ferramentas que promovam o hábito de considerar os aspetos éticos de uma situação. Tal significa que os estudantes devem ser motivados para uma ação que tem por base um conjunto de valores morais que se quer salvaguardar e praticar. Dessa forma, o objetivo no ensino de bioética não é somente fazer com que os estudantes sejam capazes de reflexão ética, mas também fazê-los desejar agir moralmente.

É inevitável reconhecer os desafios da formação em valores nos ambientes de formação, tal como a escola e a universidade, e sua consequente legitimidade. Os objetivos de qualquer proposta do ensino de bioética ainda são um assunto de considerável controvérsia. Qualquer programa de ensino nesse sentido não produzirá automaticamente estudantes mais éticos nas suas escolhas e comportamentos pessoais. Há muitos

fatores, como crenças morais e outras motivações, que exercem uma influência maior na vida do aluno quando comparados com as poucas horas dedicadas à discussão nas aulas. Por outro lado, o ensino da bioética não se preocupa apenas com como as pessoas se comportam, mas atende às razões que elas têm para se comportarem de uma determinada maneira. Em qualquer um dos casos, o objetivo educacional é aumentar a capacidade do aluno de pensar inteligentemente a respeito dos dilemas morais e conflitos de valores inerentes na aplicação do conhecimento apreendidos em sua trajetória de formação e elucidá-los para a importância da sua aplicação naquela que será a sua prática profissional.

Infelizmente, nos espaços de formação tem ocorrido frequentemente uma ênfase em educar estritamente para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e técnicas. Muito embora seja reconhecida a presença de valores e atitudes, perpassando tais ambientes, não os explicitar conscientemente faz com que a escola ou a universidade se ausente de uma responsabilidade que lhe pertence (Silva, 2019).

Código de Ética Docente

O segundo aspecto em que se pode reconhecer a importância do princípalismo na educação é na discussão sobre a presença ou não de um Código de Ética Docente. Em recentes pesquisas, Silva, Ishii e Krasilchik (2020, 2023) sugerem uma proposta lógica para enfrentar os dilemas éticos da docência. Esses autores consideram que o primeiro passo seria a identificação dos próprios valores do educador. Nesse sentido, Anderson (2001) propõe duas perguntas: “Ao violarmos certos valores, sentimos-nos tristes ou culpados?” e “Quais valores consideramos mais importantes?”. Tendo na base da reflexão os valores do educador, pode-se aspirar a princípios éticos que estão na gênese da educação.

É importante que os professores sejam elucidados para o facto de que todos os alunos, sem exceção, merecem respeito e dedicação, ainda que possam não partilhar dos mesmos ideais ou crenças morais dos seus professores e restantes colegas de sala de aula. A diversidade de valores morais torna o respeito um aspecto absolutamente central da relação pedagógica entre professor e estudante. De acordo com Anderson (2001), o princípio fundamental que deve orientar todas as atitudes e decisões dos professores é o “respeito básico” pelos estudantes, reconhecendo as suas diferenças não apenas em termos de idade, nível intelectual e vontade de aprender, mas também em relação à honestidade e integridade. Portanto, é responsabilidade do professor não se deixar influenciar por posturas preconcebidas, evitando criar estereótipos sobre os alunos que envolvam uma certa carga de preconceitos. Em última análise, a reflexão sobre seus próprios preconceitos em relação ao género e às diversidades humana e cultural

pode levar a uma melhoria geral do comportamento de todos os envolvidos no processo educativo.

É imprescindível destacar que adotar uma postura de respeito básico para com todos os estudantes é apenas o começo de uma postura ética docente, mas não é suficiente para resolver os dilemas éticos enfrentados na docência. A coragem e o senso de dever são requisitos essenciais para exercer de forma ética qualquer atividade escolar ou acadêmica.

Reconhecer o poder que os professores possuem é essencial, reiterando que as suas ações impactam a vida dos estudantes, tanto por meio das palavras quanto das atitudes. Além do respeito básico aos estudantes, para evitar abusos desse poder, é fundamental aplicar outros princípios quando o docente é confrontado com dilemas éticos. Esses princípios incluem a autonomia, a beneficência e a justiça, que estão relacionados coincidentemente com a abordagem principialista da bioética apresentada no presente texto.

Assim, considerando o contexto de discussão da existência de um Código de Ética Docente, o principialismo oferece os seus princípios para nortear as decisões docentes nesta importante relação entre o educador e o educando, buscando não decidir puramente, mas dar luz ou esclarecer o exercício de tomada de decisão do professor, principalmente diante dos dilemas de seu cotidiano profissional.

Ao revisitarmos os princípios preconizados por esta corrente clássica da bioética, no contexto acadêmico e de sala de aula, podemos supor que o respeito à autonomia das pessoas é tão fundamental na moralidade quanto qualquer outro princípio. Destacamos a importância do cuidado para que o professor não imponha os seus pontos de vista, valores ou preferências aos estudantes, evitando o seu potencial poder de coação. Tal poder pode reduzir a autonomia do aluno, a qual deve ser sempre respeitada. Aliás, o próprio processo pedagógico é um estímulo ao desenvolvimento da autonomia moral do aluno que, ao longo do seu percurso escolar, vai adquirindo a competência analítica e crítica para uma tomada de decisão livre e responsável.

Da mesma forma, ao considerar o princípio da beneficência, o principialismo rejeita a ideia tradicional de beneficência como caridade e define-a como uma obrigação. Maximizar os benefícios de uma ação, minimizando os riscos, é uma característica da beneficência, tendo por base os critérios de utilidade. Beauchamp e Childress (2019) destacam que a ação beneficente abrange várias formas de ação com o propósito de beneficiar outras pessoas. Por exemplo, no contexto acadêmico e de sala de aula, as críticas construtivas são mais úteis que as críticas destrutivas. Se houver dilemas em que nem sempre é possível fazer o bem, é importante escolher a opção que produza o menor dano possível.

Beauchamp e Childress (2019) diferenciam o princípio de beneficência do de não maleficência, este último entendido como a obrigação de não causar danos intencionais. Exemplo disso está no facto de que a autoestima e a paciência dos professores são sempre testadas quando os estudantes lhes respondem com palavras desagradáveis, ou têm comportamentos inadequados. Neste momento, como aponta Anderson (2001), o docente não deve, deliberadamente, atacar ou “pagar com a mesma moeda”.

Assim, o princípio da justiça requer que asseguremos a distribuição imparcial, equitativa e abrangente dos benefícios de uma ação, ou seja, implica tratar as pessoas de maneira justa, levando em consideração o que é devido a cada uma. Esses aspetos têm implicações diretas em contextos de sala de aula, visto que os alunos procuram um tratamento equitativo e rejeitam a ideia de colegas que recebem tratamento especial ou de outros privilégios. Os estudantes não concordam com a situação em que, por exemplo, numa atividade em grupo, aqueles que não contribuíram e os que trabalharam recebam a mesma nota. Estes esperam regras claras para orientar seu comportamento e são particularmente sensíveis à injustiça em suas diversas formas (Anderson, 2001).

Na sequência daquela que é a orientação de vários documentos de ética profissional, e enquadrando-se no tipo de moralidade particular que Beauchamp e Childress referem, os princípios de respeito pela autonomia, não maleficência e beneficência e justiça podem e devem constituir uma base fundamental do Código de Ética Docente, na medida em que vinculam o professor àquelas que são as suas obrigações para com os docentes e alunos.

No âmbito específico da educação, a bioética, especialmente na sua corrente principialista, pode ser inserida num trabalho educacional desafiador e urgente, promovendo a emergência de fatores que facilitam uma melhor compreensão da solidariedade, que permite relações mútuas e justas entre todos aqueles que atuam no campo educacional. Isso potencializa uma perspectiva mais atenta aos indivíduos mais vulneráveis, que merecem maior proteção, ao mesmo tempo que lhes permite ter acesso à educação, como visão transformadora do mundo e da vida.

CONCLUSÃO

O principialismo de Beauchamp e Childress contribuiu para impulsionar a bioética enquanto saber transdisciplinar e foi originalmente pensado como um modelo para solucionar dilemas éticos na biomedicina. A sua influência na atualidade é inegável e os princípios de respeito pela autonomia, não maleficência, beneficência e justiça instauraram uma *língua franca* na reflexão ética contemporânea e estão hoje na base da maioria dos documentos internacionais de bioética. A alusão a uma moralidade comum

que atravessa todas as sociedades e culturas serviu de base para a justificação desses princípios e para uma aceitação mais abrangente por parte daqueles que trabalham na ética e na bioética.

Apesar de se reconhecer que a bioética tem tido uma maior projeção na área da saúde e que a formação nesta transdisciplinar acontece sobretudo ao nível do ensino superior, a reflexão desenvolvida neste texto assenta no pressuposto de que é importante expandir a bioética aos níveis de ensino que antecedem o universitário. No quadro proposto, a bioética apresenta-se como uma metodologia para o ensino de valores, e os princípios éticos proferidos pelo principialismo podem ter repercussões na forma de proceder à análise de casos e contribuir para o Código de Ética Docente.

Despertar para a pertinência da relação entre a bioética na sala de aula e a relevância do principialismo na educação apresentou-se como o principal guia que orientou este texto. Um maior aprofundamento desta ideia, nomeadamente de que forma o principialismo pode ser uma metodologia aplicada à análise de casos, requer um estudo mais aprofundado de forma a apurar o seu potencial na filosofia da educação. Não obstante, o impacto que esta teoria teve no domínio da ética biomédica, nomeadamente na valorização do princípio de respeito pela autonomia que enforma a relação entre médico e doente e a justiça como o acesso equitativo aos cuidados de saúde, reúne alguns paralelismos com a área da educação e da educação em valores, por meio da relação entre professor e aluno, nos vários contextos pedagógicos a que ambos estão expostos. No domínio educacional, o professor é uma figura central na construção da educação de valores e na formação da autonomia do estudante. Por seu turno, também a justiça impera de forma essencial nesse contexto, elucidando para o acesso igualitário à educação e para a igualdade de oportunidades. Num mundo globalizado e com um discurso muitas vezes polarizado, é difícil não pensar que o acesso à educação é uma das mais poderosas formas de justiça, a qual dá lugar a ações de beneficência e de não maleficência, e que nela se desenvolve a capacidade de reivindicar a autonomia pessoal e o poder de erguer a voz individual.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, D. Values and ethics. In: ROYSE, D. *Teaching tips for college and university instructors*. A practical guide. Needham Heights: Person Education Company, 2001.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). *Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007.
- ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL. Declaração de Helsínquia, 1964.
- BARCELOS, M. D. *Bioética e consenso*. Uma análise da teoria principialista. Cascais: Princípia, 2022.

- BEAUCHAMP, T. L. The origins and evolution of the Belmont Report. *In*: CHILDRESS, J. F.; MESLIN, E. M.; SHAPIRO, H. T. (ed.). *Belmont revisited*. Ethical principles for research with human subjects. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 12-25.
- BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of biomedical ethics*. New York: Oxford University Press, 1979.
- BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of biomedical ethics*. 3. ed. New York: Oxford University Press, 1989.
- BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of biomedical ethics*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 1994.
- BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of biomedical ethics*. 5. ed. New York: Oxford University Press, 2001.
- BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of biomedical ethics*. 8. ed. New York: Oxford University Press, 2019.
- BEECHER, H. Ethics and clinical research. *The New England Journal of Medicine*, v. 274, n. 24, p. 367-372, 1966.
- BRANDT, A. M. Racism and research: the case of the Tuskegee Syphilis Study. *Hastings Center Report*, v. 8, n. 6, p. 21-29, 1978.
- CHILDRESS, J. F.; MESLIN, E. M.; SHAPIRO, H. T. (ed.). *Belmont revisited*. Ethical principles for research with human subjects. Washington: Georgetown University Press, 2005.
- CORTINA, A.; MARTINEZ, E. *Ética*. São Paulo: Loyola, 2005.
- ELSTER, J. Teaching bioethics in the secondary education – the Norwegian experience. *In*: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM BIOÉTICA – SEMINÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA, 9., 2006, Lisboa. *Actas [...]*. Lisboa: Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida, 2006.
- FRANKENA, W. K. *Ethics*. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- NATIONAL COMMISSION FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS OF BIOMEDICAL AND BEHAVIORAL RESEARCH. The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research – Original Version. DHEW Publication n. (OS) 78-0012. Washington: Department of Health, Education and Welfare, 1978.
- OLIVEIRA, F. *Bioética: uma face da cidadania*. São Paulo: Moderna, 1997.
- RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge: Belknap Press, 1971.
- RAWLS, J. *A theory of justice*. Ed. rev. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- ROSS, W. D. *The right and the good*. Oxford: Oxford University Press, 1930.
- SGRECCIA, E. *A bioética e o novo milênio*. Bauru: Edusc, 2000.
- SILVA, P. F. *Bioética na sala de aula: diálogos e práticas*. São Paulo: LiberArs, 2019.

- SILVA, P. F.; ISHII, I.; KRASILCHIK, M. Código de Ética Docente: um dilema. *Educação em Revista*, v. 36, p. e215216, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698215216>.
- SILVA, P. F.; ISHII, I.; KRASILCHIK, M. Code of Ethics for The Teaching Profession: educators' perceptions and opinions. *Educação em Revista*, v. 39, p. e41031, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841031t>.
- SILVA, P. F.; KRASILCHIK, M. Bioética e ensino de ciências: o tratamento de temas controversos – dificuldades apresentadas por futuros professores de ciências e de biologia. *Ciências & Educação*, v. 19, p. 379-392, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200010>.
- SILVA, P. F.; CAMPATO, R. F.; CAMPATO JR., J. A.; OLIVEIRA, L. G. Dificuldades de abordagens metodológicas apresentadas por futuros professores no ensino de bioética. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, p. 5554-5567, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.7-022>.
- TRIBUNAL INTERNACIONAL DE NUREMBERGA. Código de Nuremberga, 1947.
- UNESCO. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Brasília: Cátedra Unesco da UnB, Sociedade Brasileira de Bioética, out. 2005.
- VALDÉS, E. *Bioethical principlism*. Origins, foundations and problems. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller Publishing, 2011.

Recebido em: agosto de 2024.

Aprovado em: agosto de 2024.