



O ensino da bioética nas escolas secundárias do Brasil: reflexões à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire

Teaching Bioethics in Secondary Schools in Brazil:
Reflections in the Light of Paulo Freire's Liberating
Pedagogy



Autora

Ivone Laurentino dos Santos

Universidade de Brasília

yvonnisantos15@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5974-0386>



Resumo

Ao transcender os limites biomédicos e/ou biotecnológicos, a bioética desponta como um espaço de discussão política para os dilemas morais da atualidade. Assim, estreitam-se os laços de uma bioética interventiva e politizada e uma educação libertadora, pautada na defesa dos direitos humanos universais, defendidos pelo brasileiro Paulo Freire. Este estudo, realizado a partir de uma revisão narrativa da literatura, tem a pretensão de ampliar o debate sobre o “como” e o “quanto” a presença da bioética no ensino secundário do Brasil pode se constituir como um diferencial importante na construção de uma educação para a liberdade. Conclui-se que o sucesso do ensino da bioética no Brasil, no nível secundário, dependerá da decisão ética do Estado e das comunidades escolares, diante da árdua tarefa de superar a “educação bancária” e se comprometer com o “cultivo das humanidades” dos adolescentes, aqui considerados protagonistas históricos de suas trajetórias acadêmicas e projetos de vida.



Abstract

By transcending biomedical and/or biotechnological limits, bioethics emerges as a space for political discussion on today's moral dilemmas. The links between interventionist and politicized bioethics and a liberating education, based on the defense of universal human rights, as advocated by the Brazilian scholar Paulo Freire, are thus strengthened. The present study, based on a narrative review of the literature, aims to broaden the debate on “how” and “to what extent” the presence of bioethics in secondary education in Brazil can be a key differentiator in the construction of an education for freedom. The study concludes that teaching bioethics in Brazil at secondary level will be successful or not depending on the ethical decisions advanced by the State and school communities—faced with the arduous task of overcoming “banking education” and committing to the “cultivation of the humanities” for adolescent students, who are here considered to be the historical protagonists of their own academic trajectories and life projects.



Key words

Educação libertadora; ética; ensino secundário; bioética.
Liberating education; ethics; secondary education; bioethics.



Fechas

Recibido: 21/11/2024. Aceptado: 09/06/2025



1. Introdução

A legislação que orienta a educação brasileira, com destaque para a recente Lei nº 14.945, de 31 de Julho de 2024 (Brasil, 2024), favorece, não somente o ensino da filosofia nas escolas de ensino médio do Brasil, como representante legítima do “amor à sabedoria”, como também o ensino da ética, aqui entendida como uma espécie de “ciência da moral” que, a grosso modo, tem como escopo a reflexão filosófica sobre o agir humano e suas finalidades (Aristóteles, 2007).

Nesse contexto, amplia-se a chance de se criar um clima pedagógico que propicie, aos estudantes brasileiros, de modo geral, e, aos adolescentes, em particular, um ingrediente indispensável ao comportamento ético: a aposta na superação da consciên-

Como partícipes históricos das suas vidas, é razoável pensar que os jovens devam se sentir mobilizados à tocar projetos, comprometendo-se com tarefas individuais e sociais, que resultem na interação consciente na vida da comunidade à qual estão inseridos

cia ingênua e o consequente desenvolvimento do senso crítico. Sem dúvidas, trata-se de dar um passo importante, no sentido de propiciar a superação de métodos de ensino ultrapassados e fomentar processos de ensino-aprendizagem capazes de atender as reais demandas das sociedades informacionais e dialógicas da atualidade (Aubert et al., 2010).

Ainda quanto aos marcos legais que regulamentam o ensino secundário no Brasil, dentre eles, a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —LDB— (Brasil, 1996), podemos afirmar que definem, com clareza, o processo de ensino-aprendizagem, como algo associado transversalmente à formação ética dos educandos. Assim sendo, os conteúdos de ensino devem, necessariamente, ser trabalhados em sintonia com a perspectiva de construção de uma “cultura de paz”, onde os educandos, como sujeitos plurais, protagonistas das suas histórias e produções de saber, possam exercer seus direitos e deveres, numa perspectiva cidadã (Barrera, 2018).

Como partícipes históricos das suas vidas, é razoável pensar que os jovens devam se sentir mobilizados à tocar projetos, comprometendo-se com tarefas individuais e sociais, que resultem na interação consciente na vida da comunidade à qual estão inseridos (Saldaña, 2024). E a bioética, como faria parte deste contexto? O ensino da bioética no nível secundário, sendo esta área de saber, aqui entendida, como uma das éticas aplicadas (Pires & Garrafa, 2011; Garrafa, 2012), ou, numa concepção mais abrangente e ampliada: “uma ciência para a sobrevivência humana no planeta” (Potter, 2018), pode ser compreendido, como mais uma possibilidade de problematizar o modo como as sociedades estão organizadas, em desfavor dos mais desassistidos.

Como partícipes históricos das suas vidas, é razoável pensar que os jovens devam se sentir mobilizados à tocar projetos, comprometendo-se com tarefas individuais e sociais, que resultem na interação consciente na vida da comunidade à qual estão inseridos (Saldaña, 2024). E a bioética, como faria parte deste contexto? O ensino da bioética no nível secundário, sendo esta área de saber, aqui entendida, como uma das éticas aplicadas (Pires & Garrafa, 2011; Garrafa, 2012), ou, numa concepção mais abrangente e ampliada: “uma ciência para a sobrevivência humana no planeta” (Potter, 2018), pode ser compreendido, como mais uma possibilidade de problematizar o modo como as sociedades estão organizadas, em desfavor dos mais desassistidos.

A bioética, em função de seu grande potencial crítico, e do seu caráter inter, multi e transdisciplinar (Garrafa, Kottow & Saada, 2006), habilita-se, de forma notável, à ardua tarefa de promover uma reflexão, aprofundada e radical, sobre os problemas sociais emergentes, advindos do uso inadequado da tecnologia, das redes sociais e da Inteligência Artificial (Santos, 2024). Além disso, ao se configurar como um saber libertário e interventivo, a bioética tem grandes chances de ampliar o debate coletivo sobre a



reiterada decisão política de certos Estados ricos, que, desde sempre, rendidos à lógica neoliberalista (Freire, 1992), e alheios às necessidades dos “países periféricos”, atuam, de modo deliberado, em prol da “tecnologização da vida” e em desfavor da humanidade de todos os humanos (Garrafa, 2005; Santos, 2024).

Tal entendimento da bioética tem potencial para favorecer uma significativa ampliação do debate coletivo, inclusive sobre a educação que temos: a bancária, e a educação que queremos e precisamos: a libertadora, dialogal, crítica, e, portanto, comprometida com a construção de um mundo mais igualitário, socialmente justo e voltado para o fomento de uma “cultura da paz” (Sánchez, 2013). A bioética, numa perspectiva politizada, plural, interventiva e libertária (Garrafa, 2005), está habilitada a assumir, portanto, a tarefa de resgatar da invisibilidade social, a difícil realidade dos socialmente mais frágeis, ampliando as chances de sobrevivência da própria humanidade (Sánchez, 2013),

A bioética, numa perspectiva politizada, plural, interventiva e libertária, está habilitada a assumir, portanto, a tarefa de resgatar da invisibilidade social, a difícil realidade dos socialmente mais frágeis

na medida em que esta recuse, de modo inegociável, a defesa de interesses particulares e mercadológicos —que acabam por favorecer guerras, conflitos e exclusões sociais— e, no sentido oposto, favoreça, cada vez mais, a ética universal do ser humano, defendida por Freire (2000).

A bioética, tanto no debate das questões persistentes, como a fome, as guerras, a miséria, a extrema pobreza, o desemprego etc., como das questões emergentes que afetam a mundo contemporâneo (Garrafa, 2005) —caso consiga superar as simplificações, típicas de um ensino bancário unidirecional (Sánchez, 2013)—, tem grandes chances de promover, também no contexto dos estudantes secundaristas, a compreensão do quanto a

educação pode se configurar como uma “ponte para o futuro”. Para tanto, deve promover uma reflexão mais aprofundada sobre a vida, os contextos sociais e a sobrevivência planetária da humanidade (Potter, 1971; Barrera, 2025).

Trata-se, portanto, de uma bioética ampliada, política e interventiva (Garrafa, Kottow & Saada, 2006), que, ao transcender os limites impostos pela área biomédica e biotecnológica (Beachamp & Childress, 2019), se reaproxime da sua vocação global (Engelhardt, 2012; Potter, 2018), e, desse modo, favoreça o desenvolvimento das habilidades, capacidades e potencialidades dos estudantes que farão esse futuro: crianças e jovens no Brasil e no mundo. O ensino da bioética, portanto, pode ser uma estratégia importante, no sentido de ultrapassar a educação memorística, ou, como diria Freire (1997), bancária, ainda predominante no Brasil.

Especificamente, como a bioética poderia contribuir para a formação crítica dos educandos, numa “fase” tão complexa como a adolescência? Estas indagações sobre o “como” e “onde” ensinar, seja a ética, enquanto “ciência da moral” ou a bioética, nos remetem a necessidade de pedagogias críticas, libertadoras, plurais e decoloniais (Freire, 1971; Neto, 2016), no sentido de pensarmos um projeto libertário de educação, articulado à proposta de um mundo mais equânime e justo para todos (Santos, 2020).

O que está em questão é o quanto seremos capazes de ampliar o debate —para além dos muros das universidades—, sobre o caráter dialógico e libertador, que deve estar



presente no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de fomentar uma troca horizontal entre ensinantes e aprendentes, para que ambos possam construir, em conjunto, formas de ser, de pensar, de existir e de re-existir no mundo (Neto, 2016). Trata-se do enfrentamento, individual e coletivo, dos desafios sociais e políticos, num mundo globalizado e excludente, marcado pelas desigualdades, iniquidades e injustiças (Dussel, 2012; Santos, 2020), que funciona, de modo necrófilo (Freire, 1971), em desfavor dos valores da vida, o que diminui, enormemente, as chances de sobrevivência das gerações futuras (Potter, 1971; Hanshkov, 2023).

Nesse sentido, este estudo, em forma de revisão narrativa de literatura, tem como escopo a reflexão sobre a presença da ética e da bioética no ensino secundário do Brasil, na perspectiva de pensar criticamente as possibilidades de construir uma educação libertadora, dialogal e crítica, sintonizada com a defesa da vida, em todas as suas formas (Freire, 1971; Potter, 1971).

A tentativa é de demonstrar, de modo mais incisivo, o quanto o ensino da ética do ser humano, em Freire (2000), e de uma bioética global, libertadora, dialogal e planetária (Freire, 1971; Potter, 2018), podem atuar, em conjunto, como combustíveis importantes, na defesa de um mundo igualitário, equânime e justo para todos (Santos, 2020). A perspectiva é de contribuir para que o ensino secundário no Brasil possa ultrapassar métodos e pedagogias, que não favorecem a formação crítica dos educandos, visto que não os consideram como protagonistas na árdua tarefa de atuar, individual e/ou coletivamente, em prol de uma cultura de paz (Sánchez, 2013), que resulte num mundo mais solidário e acolhedor, que não fecha os olhos para as dores dos socialmente mais frágeis.

2. O caráter (bio)ético de uma educação libertadora

Na perspectiva bancária, o educador sabe tudo e o educando pouco sabe ou nada sabe; o saber é apenas uma doação dos que se julgam sábios aos que supostamente nada sabem

Na sua pedagogia libertadora, Paulo Freire caracteriza duas concepções de educação: a “bancária” e a “problematizadora”. Na perspectiva bancária, o educador sabe tudo e o educando pouco sabe ou nada sabe; o saber é apenas uma doação dos que se julgam sábios aos que supostamente nada sabem. Nas palavras de Freire (1971, p. 66), “a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Já na concepção de educação problematizadora, educador e educando fazem parte de um mesmo processo, estabelecendo-se então uma relação dialógica, na qual ambos aprendem juntos (Freire, 1971; Hanshkov, 2023).

Por isso, torna-se necessária a defesa da práxis, ou melhor, de uma visão não dicotomizada entre reflexão e ação, dado que, numa perspectiva emancipatória de educação, reflexão e ação se dão ao mesmo tempo, prevalecendo a liberdade de expressão, o diálogo e a comunicação (Freire, 1971; Lima, 2015), onde educador e educando interagem saberes, e, portanto, produzem conhecimento. A educação problematizadora,



como situação gnosiológica, é ato cognoscente do educador e do educando sobre o objeto cognoscível (Freire, 1971; Hanshkov, 2023).

A intencionalidade libertária do ato de educar, inerente a uma perspectiva dialógica, implica no fato de que o processo educativo jamais se esgota, visto que se estende

A educação libertadora, portanto, é um projeto eminentemente político, pautado na viabilização de propostas éticas, de cunho universal, e na problematização da realidade a favor dos excluídos sociais

aos processos de aprender dos educandos, enquanto sujeitos cognoscentes, de tal forma que o objeto cognoscível se faz mediador da cognição, tanto de quem educa, quanto de quem é educado (Fischer & Martins, 2017). Freire (1971) distingue a teoria dialógica da teoria antidialógica, destacando, com isso, que o educador revolucionário ou progressista não pode usar os mesmos métodos e procedimentos antidialógicos de que se servem os “opressores”.

Nas palavras de Freire (1971, pp. 212-213), é impossível ao povo, sem ajuda, “constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz”.

A educação problematizadora, nos moldes do pedagogo (Freire, 1971; Freire, 1997), não pode realizar-se, portanto, como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e o educando. E também seria pouco provável realizar-se fora do diálogo (Fernandes & Terra, 1994; Sánchez, 2013).

Nesse sentido, não obstaculizar a comunicação, e romper com a “cultura do silêncio”, são pressupostos fundamentais para que os educandos não sejam transformados em quase coisas (Freire, 1971; Lima, 2015), como o que vem ocorrendo, historicamente, na metodologia diretiva e unilateral, do ainda predominante, ensino tradicional, não somente no Brasil, como em toda a América Latina (Delgado Diaz, 2010).

A educação libertadora, portanto, é um projeto eminentemente político, pautado na viabilização de propostas éticas, de cunho universal (Freire, 2000), e na problematização da realidade a favor dos excluídos sociais, vulnerabilizados pelas privações múltiplas que atravessam o seu cotidiano (UNICEF, 2018; UNICEF, 2023). Nesse sentido, o processo educativo, por seu caráter ético e político, comprometido com os que estão à margem da sociedade, deve ser guiado por uma intencionalidade libertadora, dialógica, plural e decolonial (Freire, 1971; Neto, 2016).

Um passo importante na conquista de uma educação que faça realmente diferença na vida dos educandos, possibilitando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades (Sen, 2010), ou o necessário “cultivo de suas humanidades” (Nussbaum, 2005), é o reconhecimento do caráter complexo da vida, em todas as suas formas. Tal feito implica, necessariamente, na percepção da diversidade como riqueza e na inclusão de uma enorme variedade de seres, saberes e visões de mundo no contexto do jogo político (Freire & Mendonça, 2019).

Para Freire (1971), não há saber mais ou menos, há saberes diferentes. Segundo o pedagogo, o processo educativo que opta por simplificar a realidade, negando a diversidade de seres e saberes, acaba por contribuir, não para a formação, mas para a deformação dos educandos, que, sem liberdade e autonomia, se veem impedidos



de inventividade no mundo (Freire, 1997). Para Morin “a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que essa consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (2000, p. 18). Ambos os filósofos defendem um projeto de educação que favoreça a educandos e educadores, simultaneamente, na tomada de consciência da complexidade de suas presenças no mundo.

Morin (2000) e Freire (1980), cada um a seu modo, propõem uma educação problematizadora, capaz de levar o humano a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo, e que, portanto, “estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadora” (Freire, 1980, p. 81). Nessa perspectiva, a educação, ao transcender o tecnicismo e a não-relação

entre educandos e educadores, proporcionará a todos os educandos, e, especialmente, aqueles vulneráveis sociais, não somente competência tecnológica, mas uma formação que alie criticidade, ética e sensibilidade aos processos sociais (Messias et al., 2007).

Para Garrafa (2005), a libertação é o primeiro passo para que cada pessoa alcance sua emancipação. Emancipando-se o sujeito torna-se capaz de, por um lado, responsabilizar-se pela sua própria sobrevivência e, por outro lado, contribuir de forma significativa para o bem-estar coletivo. Nesse caso, somente uma educação efetivamente libertadora (Freire, 1971), que tenha

como prioridade a formação de sujeitos emancipados, terá as condições de contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades, habilidades e potencialidades (Sen, 2010), de modo que tais sujeitos possam exercer criticamente a sua cidadania.

Enfim, vivemos no Brasil, há algum tempo, em situação de crise, seja ela política, cultural ou ética, onde um pequeno grupo tem todas as regalias e um grande número de pessoas se vê excluído do sistema de produção, a mercê de um emaranhado de miséria e pobreza (UNICEF, 2018; UNICEF, 2023). Uma educação libertadora, amparada numa ética planetária, em prol de toda a humanidade (Freire, 1971; Potter, 1971), é, sem dúvidas, uma possibilidade importante de fazermos frente ao contexto desfavorável que vivemos no Brasil atual —voltamos para o mapa da fome (Berlinck & Oliveira, 2023)— caso funcione como antídoto à ética de mercado (Freire, 2000), que reflete os interesses de uma elite, na medida que visa o lucro em detrimento do bem estar de todos os cidadãos brasileiros.

Nas palavras de Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nessa perspectiva, a educação pode e deve ser pressuposto para a combate às iniquidades —agravadas no pós pandemia da covid-19 (UNICEF, 2023)—, que atrasam a vida de milhares de brasileiros, desde que assumam-se como libertadora e realizadora; comprometida com a formação de pessoas críticas, capazes de recusar a exploração e lutar pela liberdade e autonomia de todos. Trata-se de uma educação, que se apresente como possibilidade real de formação humana, não só para a resistência, mas principalmente para a transformação das estru-

Emancipando-se o sujeito torna-se capaz de, por um lado, responsabilizar-se pela sua própria sobrevivência e, por outro lado, contribuir de forma significativa para o bem-estar coletivo



turas causadoras da exclusão (Dussel, 2012). Em suma, uma educação que favoreça “o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade [...]” (Freire, 1979, p. 41).

No que se refere especificamente ao ensino secundário, é preciso frisar que o sucesso no desenvolvimento da capacidade crítica de crianças e jovens, dependerá também e, principalmente, da qualidade das condições materiais e imateriais, oferecidas por suas famílias e pelas instituições sociais (Pires & Garrafa, 2011; Sánchez, 2013). Não devemos incorrer no erro de esperar das pessoas em desenvolvimento, comportamentos éticos e críticos, se não forem devidamente ofertadas as oportunidades democráticas para sua construção e realização. Afinal, faz muito sentido pensar como Sartre, citado por Freire (1971, p. 81), que “a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”.

2.1. A escola secundarista no Brasil e a perspectiva do ensino da ética e da bioética

O ensino da bioética, no nível secundário, nesse sentido, tem potencial para cumprir um papel político importante, dando visibilidade, dentre outros fenômenos sociais, às necessidades concretas das populações mais desassistidas

Na perspectiva de ampliar o debate sobre uma educação libertária, voltada para o “cultivo da nossa humanidade” (Nussbaum, 2005), a bioética pode atuar de forma incisiva, no sentido de promover a reflexão sobre os grandes desafios do século 21, que, uma vez não enfrentados, tendem a colocar em risco a sobrevivência da vida —em todas as suas formas—, no planeta (Freire, 1992; Potter, 2018).

O ensino da bioética, no nível secundário, nesse sentido, tem potencial para cumprir um papel político importante, dando visibilidade, dentre outros fenômenos sociais, às necessidades concretas das populações mais desassistidas, como no caso, aqui em destaque, dos educandos da rede pública de ensino do

Brasil (Pires & Garrafa, 2011). Trata-se de jovens que, geralmente, estudam em escolas localizadas nas periferias brasileiras, muitas vezes em condições pouco favoráveis, cujas existências são quase sempre atravessadas pela negação de seus direitos mais fundamentais (UNICEF, 2018; UNICEF, 2023).

A presença da bioética, portanto, poderia ser decisiva para que as escolas, especialmente as secundárias, objeto deste estudo, dediquem-se ao exercício das reflexões éticas sobre os graves problemas sociais vivenciados pelos países periféricos, como o Brasil e todos aqueles pretencentes à América Latina (Neto, 2016). A bioética, numa perspectiva emancipatória, tem tudo para favorecer o empoderamento das pessoas vulneráveis (Sen, 2010) em relação a certos mecanismos de poder, mantenedores de um *status quo* excludente, não dialogal e colonializante (Delgado Diaz, 2010).

Trata-se da necessidade de enfrentar os condicionamentos, no sentido de mudar a ordem das coisas, rompendo com o poder de mando de uma elite, dona do capital, hierárquica e antidialógica (Freire, 1971), que se nutre do desejo necrófilo de impor sentidos sociais discriminatórios e absolutamente inaceitáveis, do ponto de vista de uma sociedade, que se diz democrática e, portanto, regida pela vontade do povo (Brasil, 1988).



A educação, em parceria com uma bioética politizada, plural, interventiva e libertária, terá mais chances de atuar como mediadora, funcionando como uma espécie de ponte para o desenvolvimento humano, numa dimensão ética e solidária

A educação ética e/ou bioética pode assumir, em parceria com outras tantas disciplinas dedicadas às humanidades, como, por exemplo, filosofia e sociologia, a tarefa de recusar qualquer tipo de ação discriminatória, que atente contra a dignidade humana (Pires & Garrafa, 2011). Trata-se de enfrentar quaisquer ações que sejam negadoras da liberdade de todos, na medida em que venham a ferir princípios fundamentais como respeito à diferença e à pluralidade de ideias, prejudicando, sobremaneira, a construção de um mundo regido pela cultura de paz e a convivência pacífica dos povos (UNESCO, 2005; Barrera, 2018).

Para Freire (1997), atitudes discriminatórias e preconceituosas são invariavelmente imorais e, desse modo, é nosso dever lutar contra, apesar da reconhecida força dos obstáculos a enfrentar. A escola secundarista, através da ação de seus protagonistas, adquire importância singular no combate às diversas formas de discriminação, de práticas preconceituosas de raça, de classe, de gênero, que, para Freire (1997, p. 36), “ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

É finalidade primordial das escolas secundaristas, que atendem à adolescentes —muito deles atropelados por uma “fase” difícil do desenvolvimento—, intervir para a construção de uma consciência crítica que, necessariamente, transcenda as fronteiras regionais e até nacionais, na busca de formar cidadãos e de combater quaisquer formas de exclusão (Pires & Garrafa, 2011; Dussel, 2012). A bioética em parceria com a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire (1971) que vê o estudante, não como mero reprodutor de idéias alheias, mas como agente atuante ou protagonista no processo construtivo de sua identidade de cidadão crítico e devidamente esclarecido (Hanshkov, 2023), pode, sem dúvida, contribuir para mudar o contexto de injustiças em que se encontra boa parte das crianças e adolescentes brasileiros (UNICEF, 2018; UNICEF, 2023).

A bioética, numa visão ampliada e política, dedicada à inclusão social dos mais frágeis (Garrafa, 2005), pode ser compreendida como uma atividade ética pautada nas questões que se tornaram agudas e urgentes em nossos tempos. Trata-se, sem dúvidas, de uma área de saber, particularmente relevante para o futuro da vida, em todas as suas formas. A educação, em parceria com uma bioética politizada, plural, interventiva e libertária, terá mais chances de atuar como mediadora, funcionando como uma espécie de ponte para o desenvolvimento humano, numa dimensão ética e solidária (Potter, 1971; Garrafa, 2005).

Nessa perspectiva, evidencia-se o fato de que a educação e a bioética, em conjunto, podem contribuir, mais efetivamente, para a libertação dos excluídos sociais (Santos et al., 2014). Tais áreas de saber podem atuar, no sentido de dar visibilidade social as graves disparidades, desigualdades e iniquidades, resultantes da enorme inacessibilidade da maioria da população brasileira à um mínimo de qualidade de vida (Pires & Garrafa, 2011). Mais especificamente, a inserção da bioética no campo da educação e a sua presença, com P maiúsculo —como diria Paulo Freire (1997)— na formação dos adolescentes, pode significar a criação de mecanismos para identificar os dilemas morais, discuti-los amplamente, e/ou mediá-los.



A presença do tema “ética” nas discussões relativas à educação brasileira indica a possibilidade de inserção do tema no espaço escolar, espaço este privilegiado de educação de valores, prenhe de atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e circunstâncias

Dependendo da situação, o ensino da bioética, nas escolas secundaristas, pode até mesmo indicar respostas, fazendo germinar a noção de justiça social, não somente como um direito de todos, mas também como obrigação de cada um e do Estado brasileiro, especialmente com a “banda frágil da sociedade” (Garrafa, 2005). A tentativa deve ser de “esperançar”, no sentido de enfrentamento dos tempos de barbárie que estamos vivendo, no Brasil e no mundo (Vasconcelos, Mendes & Mussi, 2023), de modo, que possamos resgatar o significado real de palavras como igualdade, dignidade, solidariedade e equidade, que tem sido usadas à exaustão pelo poder, sem que tal uso implique na transformação da realidade injusta (Neto, 2016; Santos, 2020).

A bioética nas escolas tem pela frente, portanto, uma tarefa importante: promover uma reorientação, no sentido de contribuir para o resgate da dignidade humana, através da pacificação das relações (IDH, 2023-2024), cada vez mais implicadas pela sede de poder, e da reconciliação do humano com todas as formas de vida existentes no planeta (Pires & Garrafa, 2011; Potter, 2018).

A bioética, nesse sentido, fará parte de um projeto de educação e de sociedade, pautado numa ética universal, ética esta capaz de, por um lado, instrumentalizar educadores no seu fazer diário e, por outro lado, contribuir significativamente na formação moral dos estudantes. Segundo Freire (1997, p. 16) “é por esta ética

inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar”.

A bioética, como “estudo sistemático das dimensões morais —incluindo visão moral, decisões, conduta e políticas— das ciências da vida e atenção à saúde, utilizando uma variedade de metodologias éticas em um cenário interdisciplinar” (REICH, 1995) tem um papel importante na luta pela liberdade de todos. Ou seja, a bioética tem tudo para ser um dos instrumentos mais adequados para a formação crítica do cidadão, conforme prevê a legislação brasileira, no que se refere ao propósito do sistema educacional do país (Brasil PNE, 2014) e a necessidade de que ele pense a si mesmo, motivado pela reflexão iniciada, pelos maiores interessados num projeto de educação de qualidade: os educandos.

A presença do tema “ética” nas discussões relativas à educação brasileira indica a possibilidade de inserção do tema no espaço escolar, espaço este privilegiado de educação de valores, prenhe de atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e circunstâncias (Dumaresc et al., 2009). Não há dúvidas de que estamos, de fato, caminhando para o reconhecimento de que, numa democracia, é fundamental priorizar a problematização das ações, relações, valores e regras que incidem sobre o dia-a-dia escolar (Pires & Garrafa, 2011).

Somente com uma reflexão radical dos educandos, que decorra numa percepção crítica e numa tomada de consciência dos problemas sociais que atravessam as suas vidas, bem como na noção clara do que precisa ser transformado (Freire, 1997) —especialmente nas escolas secundárias—, ampliará suas chances de sucesso nas suas



empreitadas em busca de liberdade. A tomada de consciência da realidade a ser enfrentada é, sem dúvidas, um passo importante para o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes, do exercício do livre pensar e do estabelecimento, numa perspectiva dialógica, de critérios para a participação efetiva na gestão de ações coletivas (Messias et al., 2007).

Mas precisamos sair do plano das intenções. Documentos oficiais, que versam sobre a educação brasileira, como os PCNs (Brasil, 1999), por exemplo, são bem antigos e suas proposições sobre a necessidade de reflexão ética dos estudantes, ainda não saíram

do papel. Ou seja, uma educação libertadora (Freire, 1971; Freire, 1997) ainda está por ser construída: seguimos sem nenhum senso de urgência, no sentido de percebermos a educação como instrumento facilitador da inserção crítica do jovem na sociedade, no mundo do trabalho e, no mundo da política, de modo geral.

Tal contexto, sem dúvidas, indica a urgência na construção de uma educação ética e bioética, voltada para a formação do cidadão crítico, capaz de reconhecer-se como ser político, protagonista do seu fazer educativo dialógico, e, num sentido mais amplo, como mentor principal da sua própria história (Zancanaro, 2006). Daí a necessidade de uma formação que o contemple plenamente. A educação bioética, portanto, seria o instrumento facilitador da inserção do educando na sociedade e no mundo

do trabalho e, portanto, um elemento imprescindível na sua trajetória em busca de humanização (Pires & Garrafa, 2011).

Num sentido macro, o desenvolvimento de um país, como o Brasil, 10.^a potência econômica no *ranking* mundial (Martins, 2024), com tantas potencialidades, não pode se perder em estratégias, que não levem em conta a força transformadora da educação (Freire, 1979). O presente da humanidade é decidido particularmente a partir da contribuição de uma ciência livre e global e, nesse caso, algumas disciplinas, entre as quais, a bioética, certamente têm lugar de destaque (Engelhardt, 2012; Potter, 2018).

O último Relatório do Desenvolvimento Humano —IDH— traz uma constatação melancólica: A trajetória do progresso do desenvolvimento humano se inclinou para baixo e está agora bem aquém da tendência anterior a 2019, acentuando o risco de consolidar perdas permanentes no desenvolvimento humano no planeta, caso o rumo não seja alterado (IDH, 2023-2024). A bioética pode mudar esse rumo, no sentido de ampliar as chances de vida das gerações futuras (Potter, 2018).

O presente da humanidade é decidido particularmente a partir da contribuição de uma ciência livre e global e, nesse caso, algumas disciplinas, entre as quais, a bioética, certamente têm lugar de destaque

3. Considerações finais

No Brasil, lamentavelmente, a instituição escola está pouco predisposta à tarefa de educar. Assim sendo, carecemos verificar a competência da escola secundária brasileira, aqui em destaque, para utilizar meios que transcendam ao ensino bancário —que trata o educando apenas e tão somente como depositário de um saber já instituído.



A escola, independente da modalidade de ensino, jamais poderia ficar indiferente aos fatos da vida, hipertrofiando a dimensão técnica, em detrimento da formação ética dos estudantes.

O tecnicismo exacerbado, se não combatido, tende a limitar sobremaneira os horizontes dos estudantes, impedindo-os de cultivar suas próprias humanidades e diminuindo, so-

bremaneira, suas possibilidades de exercitar-se como cidadãos do mundo. O resultado tem sido a presença, cada vez maior, de jovens sem criatividade e autonomia, e, portanto, incapazes de refletir sobre assuntos que escapem dos conteúdos ditos úteis, arbitrariamente elencados pelas escolas, embora desvinculados das suas realidades e sem nenhum significado para as suas práticas diárias.

O fato é que os estudos referentes aos dilemas morais deveriam iniciar desde cedo, já que as crianças e jovens ainda estão relativamente livres dos determinismos; isso viabilizaria o resgate do elemento humano, capaz de se contrapor ao individualismo racionalista que obscurece os conflitos morais. Em outras palavras, a bioética, saber tão negligenciado em grande parte das escolas brasileiras, tem importância fundamental na vida do es-

tudante, desde as séries iniciais, pois a construção desse conhecimento pode ajudar na formação da sua personalidade e do seu caráter, possibilitando, ao mesmo tempo, uma visão mais abrangente e crítica da realidade e das contradições inerentes à sua vida escolar.

No contexto atual, há fortes indícios de que a escola brasileira, com destaque para a secundária, que atende pessoas supostamente “em crise”, ao invés de educar para a liberdade, tem se preocupado apenas e tão somente em “adestrá-las”. Resta-nos pensar a quem interessa este tipo de “educação”, extremamente danosa para a vida das pessoas em desenvolvimento. Afinal, qual o propósito da educação no Brasil? Não podemos perder de vista o necessário despertar da consciência de todos, para os problemas cotidianos, mas sem jamais desassociá-los das questões mais complexas do nosso tempo, como a saúde do planeta e o resgate da dignidade de grande parte de seus habitantes.

Se a presença da bioética nas escolas secundárias do Brasil contribuir para a ampliação do debate sobre as próprias instituições educativas e o tipo de educação que elas têm oferecido às crianças e adolescentes, já será um grande feito. Pensar as estruturas sociais e os seus efeitos na vida das pessoas, mais do que um direito, é obrigação moral de todos aqueles que tem interesse em transformar o espaço escolar num ambiente democrático, dialogal, que incentive a superação de preconceitos e recuse, com todas as suas forças, posturas discriminatórias e excludentes, notadamente perpetradoras de injustiça social e negadoras da liberdade de todos.

Se a presença da bioética nas escolas secundárias do Brasil contribuir para a ampliação do debate sobre as próprias instituições educativas e o tipo de educação que elas têm oferecido às crianças e adolescentes, já será um grande feito



Referências

- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicômaco*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini (2.^a ed.). Bauru, SP. EDIPRO.
- Aubert, A. et al. (2010). *Aprendizaje dialógico em la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial.
- Barrera, C. A. (2018). Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire. *Sociedad y Economía*, (35), 178-197. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i35.7293>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics*. Oxford.
- Berlinck, F., & Oliveira, M. (2024, 30 de outubro). Como o Brasil saiu do mapa da fome em 2014, mas voltou a ter índices elevados de miséria. G1. Portal Globo. <https://www.camara.leg.br/noticias/1106874-comissao-de-educacao-aprova-projeto-que-proibe-uso-de-celular-em-escolas/>
- Brasil. Constituição Federal de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. LEI N.9.394/96. Diretrizes e bases da educação nacional, aprovada na Câmara Federal em 17/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96. Brasília; 1996. [mimeo].
- Brasil. Lei Nº 14.945, de 31 de Julho de 2024. Ministério da Educação. "Sancionada lei que reestrutura o ensino médio. Publicada em 01/08/2024. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1999. 364p. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005/2014. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Delgado Diaz, C. J. (2010). Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire. *Estudios*, 93(VIII), 23-44. <https://doi.org/10.5347/01856383.0093.000174747>
- Dumaresc, M. I. A. et al. (2009). A educação bioética no ensino fundamental: um estudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Contrapontos*, 9(2), 66-76.
- Dussel, E. (2012). *Ética da Libertação – Na idade de globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth (4.^a ed.). Vozes.
- Engelhardt Júnior, H. T. (org.). (2012). *Bioética Global: O colapso do consenso*. Paulinas, União Social Camiliana-Centro Universitário São Camilo.
- Fernandes, C., & Terra, A. (1994). *40 Horas de Esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. Editora Ática.
- Fischer, M. L., & Martins, G. Z. (2017). Caminhos do Diálogo: Proporcionando a Vivência da Bioética no Ensino Fundamental. *CFM/SBB*, 1, 11-217.
- Freire, A. M. A., & Mendonça, E. F. (orgs.). (2019). *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública da cidade de São Paulo/Paulo Freire*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.



- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*. Apres. Ana María Araújo Freire e Prefácio de Balduino A. Andreola. UNESP.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa*. Coleção Leitura.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança* (34.^a ed.). Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Tiago José Risi Leme. Cortez.
- Garrafa, V. (2005). Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. *Revista Bioética*, 13(1).
- Garrafa, V. (2012). Bioética. Em L. Giovanella, S. Escorel, L. V. C. Lobato, J. C. Noronha & A. I. Carvalho (eds.), *Políticas e Sistema de Saúde no Brasil* (2.^a ed., pp. 741-758). Editora Fiocruz. <https://doi.org/10.7476/9788575413494.0027>
- Garrafa, V., Kottow, M., & Saada, A. (orgs.). (2006). *Bases conceituais da Bioética Enfoque latino-americano*. Tradução Luciana Moreira Pudenzi e Nicolás Nyimi Campanário. Gaia.
- Hanshkov, V. (2023). Educação para a sobrevivência humana: lições da bioética global de Van Rensselaer Potter e da pedagogia de Paulo Freire. *Revista ft*, 27(121), 48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7831447>
- IDH - Relatório do Desenvolvimento Humano - Acabar com o impasse – Reinventar a cooperação num mundo polarizado. 2023 -2024.
- Lima, V. A. de. (2015). *Cultura do silêncio e a democracia no Brasil – Ensaio em defesa da liberdade de expressão (1980-215)*. Editora Universidade de Brasília. <https://doi.org/10.7476/9788523013394>
- Martins, A. (2025, 7 de março). Brasil fecha 2024 como a 10.^a maior economia do mundo; veja países que mais cresceram. *EXAME*. <https://exame.com/brasil/brasil-fecha-2024-como-a-10a-maior-economia-do-mundo-veja-paises-que-mais-cresceram/>
- Messias et al. (2007). Bioética e Educação no Ensino Médio. *Bioéthikos*. Centro Universitário São Camilo, 1(2), 96-102.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Cortez, UNESCO.
- Neto, J. C. M. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina – Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. CRV.
- Nussbaum, M. (2005). *El Cultivo de la Humanidad*. Paidós Ibérica Ediciones SA.
- Pires, R. J. & Garrafa, V. (2011). Educação: nova fronteira da Bioética. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16(Sup. 1), 735-745. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000700004>
- Potter, V. R. (2018). *Bioética global: construindo a partir do legado de Aldo Leopold*. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. Edições Loyola.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics: bridge to the future*. Prentice-Hall.
- Reich, W. T. (1995). *Encyclopedia of Bioethics* (2.^a ed.). MacMillan.
- Saldaña, P. (2024, 7 de Novembro). Novo ensino médio terá transição e poderá ser implementado só em 2026, decide CNE. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/11/novo-ensino-medio-tera-transicao-e-podera-ser-implementado-so-em-2026-decide-cne.shtml>



- Sánchez, L. Q. (2013). Potter e Freire: diálogo dos fundamentos teóricos para a educação bioética. *Revista Bioética*, 21(1), 158-167. <https://doi.org/10.1590/S1983-80422013000100019>
- Santos, I. L. (2020). Igualdade, equidade e justiça na saúde à luz da bioética. *Revista Bioética*, 28(2), 229-238. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020282384>
- Santos, I. L. (2024). O uso da Inteligência Artificial (IA) no Contexto da Bioética: “Não sois máquinas, homens é que sois”. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (25), 01–16. <https://doi.org/10.14422/rib.i25.y2024.006>
- Santos, I. L. et al. (2014). Bioética de intervenção e pedagogia da libertação: aproximações possíveis. *Revista Bioética*, 22(2). <https://doi.org/10.1590/1983-80422014222008>
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução Laura Teixeira Mota. Companhia das Letras.
- UNESCO. (2005). Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Tradução: Cátedra UNESCO de Bioética da Universidade de Brasília. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2018). Pobreza na Infância e na adolescência.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2023). As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil - Estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País.
- Vasconcelos, J. S., Mendes, M. T., Mussi, D. (orgs.). (2023). *Paulo Freire e a educação popular – Esperançar em tempos de barbárie*. Elefante.
- Zancanaro, L. (2006). Bioética e educação: um novo desafio para a escola. In L. Pessine & C. P. Barchofontaine (orgs.), *Bioética & Longevidade Humana* (pp. 161-175). Centro Universitário São Camilo.