

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO – POMPÉIA**  
**MESTRADO EM BIOÉTICA**

A BIOÉTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE ESPAÇOS DA BIOÉTICA NO PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM RIBEIRO – RIO CLARO/SP

**TELMA HUSSNI MESSIAS**

**SÃO PAULO**

**2007**

**TELMA HUSSNI MESSIAS**

**A BIOÉTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE ESPAÇOS  
DA BIOÉTICA NO PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA  
ESTADUAL JOAQUIM RIBEIRO – RIO CLARO/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação e Mestrado em Bioética do Centro Universitário São Camilo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr.. Pe. Márcio Fabri dos Anjos,

Co-orientação: Profa. Dra. Margaréte May

Berkenbrock Rosito

**SÃO PAULO**

**2007**

**TELMA HUSSNI MESSIAS**

**A BIOÉTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE ESPAÇOS  
DA BIOÉTICA NO PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA  
ESTADUAL JOAQUIM RIBEIRO – RIO CLARO/SP**

**SÃO PAULO, 2007.**

---

**PROFESSOR ORIENTADOR**

---

**PROFESSOR EXAMINADOR**

**AGRADECIMENTOS**

Este trabalho concedeu-me o privilégio de aprender com muitas pessoas, abrindo-me caminhos nunca antes percorridos. Todas essas pessoas tocaram a minha vida, enriquecendo-a sobremaneira. Nesse processo maravilhoso, cruzei o caminho de mestres, amigos, colaboradores, familiares e, principalmente, dos intelectuais de várias áreas do conhecimento, com os quais convivi através das leituras dos textos que compõem o referencial teórico da pesquisa. A esses, também quero agradecer.

Com profundo respeito e eterna gratidão agradeço a minha mãe, **Yone**, e ao meu pai, **Niazi** (in memoriam), por minha formação e por serem meu referencial de postura, dignidade e coragem.

À minha irmã **Mônica**, eterna confidente, pelo papel fundamental que desempenhou nessa conquista, confirmando sua importância em minha história pessoal como melhor amiga e incentivadora de todos os momentos.

Agradeço, com muito amor, ao meu marido **Carlos**, meu companheiro e o responsável pela minha maior experiência de vida: ser mãe do **Jorge** e do **Elias**, aprendendo com eles, descobrindo com eles e lutando por eles.

Aos meus irmãos **Sérgio** (in memoriam) **Ivan** e **Alex**, com os quais aprendi muito sobre união, sobre o amor de família, sobre darmos as mãos.

Agradeço a “Deus” por ter esta família maravilhosa e unida, composta de meus avós, sobrinhos, cunhadas e cunhados, tios, tias e primos, onde todos ocupam o lugar do afeto na minha trajetória de vida.

Meus agradecimentos especiais ao **Centro Universitário São Camilo**, por ter me acolhido nestes dois anos de estudo.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Pe. Márcio Fabri dos Anjos**, pela atenção, colaboração, amizade, paciência e exemplo marcante de ser humano e profissional. Serei eternamente grata.

À **profa. Dra. Margaréte May B. Rosito**, pela atenção despendida e colaboração. Também, pela paciência e pelas palavras de coragem, nestes dois anos. Meu muito obrigado.

Aos **Profs. Drs. William Saad Hossne, Padre Leo Pessini e Padre Christian de Paul de Barchifontaine**, sou grata pela amizade, incentivo, estímulo, e orientações possibilitando concluir meu curso de mestrado.

Aos meus colegas de pós-graduação pelo tempo que passamos juntos, pela amizade e pelo imenso aprendizado.

À minha amiga de muitos anos, **Sandra**, por seu profissionalismo e competência nas correções e adequações.

Aos funcionários dessa instituição, e a todos que, direta e indiretamente, ajudaram-me nestes dois anos de curso e na realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

A Deus, em Quem nos movemos e que nos faz respirar, que nos concede a força diária para perseguir os nossos sonhos e nos alimenta com a esperança no futuro.

Dedico este trabalho ao meu marido, Carlos Alberto Messias; aos meus filhos, Jorge Luiz Hussni Messias e Elias Hussni Messias, razão de minha vida. Graças a eles, descobri o verdadeiro valor do amor. Obrigado por vocês existirem.

“Os grandes problemas da humanidade de hoje, mesmo sem rejeitar a grande contribuição da ciência e da tecnologia para superar as condições de miséria e de deficiência dos diferentes gêneros, só podem ser resolvidos por intermédio da reconstrução da comunhão humana e, todos os níveis mediante solidariedade, a qual deve ser entendida como a determinação firme e perseverante de empenhar-se para o bem comum, isto é, para o bem de todos e para que todos sejam verdadeiramente responsáveis por todos.”

Christian de Paul de Barchifontaine

## **RESUMO**

O presente trabalho analisa o projeto pedagógico voltado ao Ensino Médio da Escola Estadual Joaquim Ribeiro, situada na cidade de Rio Claro, estado de São Paulo, no Brasil. O objetivo da investigação é observar a existência de prováveis espaços para a Bioética no citado projeto, avaliando-se a presença ou não dos referenciais bioéticos: autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas e justiça/eqüidade. A análise também se apóia no estudo do Regimento Interno da escola, com a finalidade de contextualizar o objeto da pesquisa. O estudo está focado na redação do projeto, sistematicamente analisado em relação ao referencial teórico selecionado e que contempla as várias áreas do conhecimento que se entrelaçam para subsidiar a visão que se pretende delinear.

Palavras-chave: Ensino Médio; Bioética; Projeto Pedagógico.

## **ABSTRACT**



The present work analyzes the pedagogic project returned to the Medium Teaching of the State School Joaquim Ribeiro, located in Rio Claro City, state of São Paulo, in Brazil. The objective of the investigation is to observe the existence of probable spaces for Bioethic in mentioned project, being evaluated the presence or not of the bioethic's referentials: autonomy, respect to the vulnerability/dignity human's, and justice/justness. The analysis also leans on in the study of the Internal Regiment of the school, with the objective of to draw the context of the research object's. The study is focused in the composition of the project, systematically analyzed in relation to the selected theoretical base and that the several areas of the knowledge that are interlaced to subsidize the vision that intend to delineate meditates.

Keywords: Medium Teaching Bioethic, Pedagogic Project.

## **SUMÁRIO**

**RESUMO****ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO 1 – BIOÉTICA E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA VISÃO</b>	16
1.1 Bioética: aproximações ao conceito	16
1.1.1 Referenciais bioéticos investigados no <i>corpus</i> da pesquisa	20
1.2 Cenários da Educação na contemporaneidade	24
1.3 Cenários da Educação no Brasil: Ensino Médio	28
1.4 Educação e Bioética: vínculos possíveis	33
<b>CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA VOLTADA PARA O ENSINO MÉDIO</b>	39
2.1 Aportes teóricos: a elaboração de propostas pedagógicas	39
2.2 Cenários: informações sobre o município onde a E.E Joaquim Ribeiro está inserida	43
2.2.1 Perfil da EE Joaquim Ribeiro	46
2.3 Análise da proposta pedagógica em relação aos referenciais bioéticos	51
2.3.1 Espaço para o referencial bioético - respeito à dignidade e vulnerabilidade humanas	52
2.3.2 Espaço para o referencial bioético - justiça/eqüidade	54
2.3.3 Espaço para o referencial bioético - autonomia	57
2.4 Teorização dos resultados obtidos	63
2.4.1 Da teoria à prática: abordagens possíveis	67
<b>CONCLUSÃO</b>	72
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	74
<b>ANEXO I</b> Projeto Pedagógico	
<b>ANEXO II</b> Termos de Consentimento	

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho analisa a presença de prováveis espaços para a Bioética no projeto pedagógico de escola da rede pública voltada para o Ensino

Médio. É importante ressaltar que, inicialmente, o interesse pelo tema proposto para ser abordado neste projeto surgiu devido ao fato de ter um filho cursando o Ensino Médio em escola pública, o que me aproxima desse universo. Também, por entender que as transformações progressivas e em plena expansão, que estão ocorrendo em todos os campos do conhecimento humano, desembocam, inevitavelmente, no campo educacional.

Nesse contexto, foi se construindo a idéia de que a Bioética, em seu caráter trans, inter e multidisciplinar, tem imenso potencial para contribuir com uma educação que priorize a dignidade humana, os direitos humanos, a responsabilidade e a autonomia conferida pelo conhecimento. Assim, tornou-se cada vez mais atraente a possibilidade de investigar componentes bioéticos no âmbito educacional, através da análise documental de projeto político-pedagógico de uma escola pública.

Outro fator que impulsionou a pesquisa foi a leitura do documento da Unesco conhecido como “A Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico”, publicado em 1999, que enfatiza a necessidade de a Ética e a responsabilidade da Ciência integrarem todos os projetos educacionais, facultando que os estudantes adquiram consciência sobre os dilemas éticos que marcam a nossa sociedade, com os quais fatalmente se depararão em suas futuras vivências profissionais. Tal documento valida a importância de se investigarmos a ampla zona de intersecção que se forma entre o campo educacional e o campo bioético.

Na outra vertente, apontamos que a Bioética, desde o seu surgimento na década de 1970, ampliou muito o seu campo doutrinário e conceitual, abrangendo todas as áreas do saber, não se restringindo aos saberes vinculados à saúde, ciência e tecnologia, de modo geral. Quando criou o neologismo ‘bioética’, Potter já o definiu em sua globalidade: “a ciência da sobrevivência humana”. Ora, se está relacionada à sobrevivência humana, vincula-se à educação por afinidade de projeto e de objetivos.

Definida a meta precípua: investigar a presença de espaços relevantes que a Bioética pode ocupar em projetos pedagógicos de escolas da rede pública

voltadas para o Ensino Médio, no Brasil, estabeleceu-se alguns vieses específicos de investigação:

- Estudar os espaços presentes e/ou recomendáveis para a bioética no projeto pedagógico da Escola Estadual Joaquim Ribeiro, na cidade de Rio Claro, estado de São Paulo, priorizando as vertentes: autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas e justiça/equidade.
- Observar, como base teórica para a análise do tema, a ampla zona de intersecção formada pelos saberes da Educação e da Bioética, ressaltando o caráter trans, multi e pluridisciplinar que a Bioética demonstra, e que se revela coerente com as diretrizes educacionais para o século XXI.
- Selecionar e fundamentar alguns referenciais da Bioética adequados às propostas pedagógicas do Ensino Médio e, com isso, enfatizar a importância de que esses referenciais permeiem o universo educacional.

Justifica-se o projeto de pesquisa pela relevância de se investigar a abrangência que os conteúdos bioéticos relacionados à autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas e justiça/equidade podem ter no Ensino Médio, que, no contexto brasileiro, reflete as desigualdades sociais prevalentes no país. Também, devido à necessidade de se resgatarmos os fundamentos éticos da educação em valores humanos, o que talvez possa contar com a contribuição do ideário bioético relacionado aos referenciais contemplados na pesquisa.

É importante referir, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 - LDB/96 caracteriza o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, conforme explicita o artigo 21: “A educação escolar compõe-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;” Significando, com isso, que o Ensino Médio tornou-se parte integrante das etapas do processo educacional, considerado fundamental para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pessoal.

Finalmente, parece uma justificativa bastante válida a necessidade de transmitir aos jovens, o mais precocemente possível, as informações acerca da dimensão ética e da responsabilidade vinculadas ao conhecimento científico e a Tecnociência.

Quanto à metodologia, o objeto de estudo - projeto pedagógico da Escola Estadual Joaquim Ribeiro, na cidade de Rio Claro/SP – pode ser aceito como documento, pois segundo o dicionário Aurélio, documento se define como “qualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova etc”. Assim, a presente pesquisa pode ser denominada estudo de documento ou “análise documental”, com a finalidade de captar informações contidas no texto, de modo explícito ou implícito (FRANCO, 2005, p.11).

Franco refere que a análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas cuja aplicabilidade está ligada à verificação de questionamentos e hipóteses. É essa, justamente, a função atribuída à análise de documentos neste trabalho. A análise documental envolve as seguintes etapas: a) escolha do documento; b) leitura do documento; c) análise do documento em relação à premissa norteadora do projeto de pesquisa (no caso, averiguar a presença de referenciais da Bioética no dito documento, com respaldo no estudo sistemático da fundamentação teórica).

É pertinente esclarecer, quanto à escolha do documento, que o projeto pedagógico da EE Joaquim Ribeiro foi selecionado para estudo, pois expressa o discurso político-pedagógico da comunidade escolar que o redigiu seguindo um padrão democrático, conforme informações obtidas no próprio documento. Assim, a partir do projeto político-pedagógico da EE Joaquim Ribeiro pretende-se elaborar inferências qualitativas, cujo fundamento é a hipótese de existirem espaços para os referenciais bioéticos no citado projeto.

Considerando a abordagem qualitativa deste estudo, os possíveis espaços da Bioética no projeto pedagógico da Escola Pública de Ensino Médio EE Joaquim Ribeiro, torna-se conveniente ressaltar a realidade subjetiva presente na análise do documento. Nessa perspectiva, o pesquisador surge como elemento fundamental da pesquisa qualitativa.

Desse modo, o eixo da pesquisa qualitativa configura-se como um processo interativo, no qual o pesquisador apreende o significado que o documento apresenta a partir da sua própria percepção, que está relacionada com a sua visão

de mundo, com seus conhecimentos prévios. Portanto, a partir de seu próprio repertório é que atende os objetivos de descrever e entender como o documento se apresenta, extraindo os significados que atendam aos objetivos da investigação.

A pesquisa qualitativa opera com procedimentos metodológicos que buscam, explicitam e analisam fenômenos ocultos ou visíveis. Segundo Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa se define como aquela que:

(...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nessa perspectiva, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 200, p.79)

Explicitadas as bases metodológicas da pesquisa, salienta-se que a investigação está alicerçada nos seguintes questionamentos:

- O resgate dos fundamentos éticos da educação em valores humanos pode ser efetivado através da disseminação de referenciais da bioética, principalmente: autonomia, responsabilidade, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas e justiça/equidade?
- Investigar a presença (ou não) de componentes da bioética no âmbito do ensino/aprendizagem da escola pública brasileira pode permitir, a partir das respostas adquiridas, a ressignificação do conteúdo das propostas pedagógicas através da inserção do ensino da Bioética?
- Já que a UNESCO, no documento conhecido como “*A Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico*”, enfatiza que a ética e a responsabilidade da ciência devem integrar todos os projetos educacionais, visando que os estudantes adquiram consciência sobre os dilemas éticos que marcam a nossa sociedade, com os quais fatalmente se depararão em suas futuras vivências profissionais, pode-se afirmar que a Bioética trará aportes relevantes para a Educação do século XXI?

Isto posto, aponta-se que o Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica do trabalho, subdividida em tópicos distintos que contemplam: aproximações ao conceito de Bioética; aportes específicos sobre os referenciais bioéticos investigados no *corpus* da pesquisa; vieses dos cenários da Educação na contemporaneidade; exposição de um panorama geral sobre o Ensino Médio brasileiro; reflexões acerca dos vínculos possíveis entre Educação e Bioética.

O Capítulo 2 introduz dados teóricos sobre a elaboração de propostas pedagógicas, de modo geral. Em seguida, traz informações sobre ao município onde a escola cuja proposta é analisada se insere. Em outro tópico são fornecidos dados acerca da própria escola e procede-se à análise do projeto, objeto desta dissertação. Inclui-se no mesmo tópico uma discussão do projeto em relação à fundamentação teórica exposta no capítulo 1.

Finalmente, procede-se a algumas teorizações sobre o tema, visando ensaiar uma leitura dos resultados desta pesquisa em vista da elaboração de projetos pedagógicos no Ensino Médio de escolas públicas, de modo geral. Suposto está que, ao analisar apenas um projeto pedagógico, como acima se descreve, assumem-se os limites que, de alguma forma poderiam ser relativizados se outros projetos fossem concomitantemente estudados. Mas, como se verá, os resultados parecem, não obstante isto, ser de grande proveito.

## **CAPÍTULO 1 BIOÉTICA E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA VISÃO**

Neste capítulo, apresentam-se os referenciais teóricos que embasam a temática analisada na dissertação, que investiga os conteúdos de caráter bioético no

projeto pedagógico de escola pública voltada para o Ensino Médio. A fundamentação contempla as seguintes vertentes: breve retrospectiva conceitual da Bioética, com ênfase nos referenciais de autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade do ser humano e equidade/justiça; paradigmas da Educação na contemporaneidade; cenários atuais da Educação no Brasil, especificamente relacionados ao Ensino Médio; análise dos vínculos entre Educação e Bioética. O objetivo da abordagem desses temas é a construção de um painel que, posteriormente, contribua para contextualizar a análise do projeto pedagógico.

### **1.1 Bioética: aproximações ao conceito**

A Bioética, segundo define Barchifontaine (2006) é a ética da vida, de todas as formas de vida. Lolas (1998) explica que, segundo a tradição mais consensual, o termo foi introduzido na literatura científica por Van Rensselaer Potter, em 1971, e relacionava-se ao conceito de uma ética global/ambiental que envolvia vários discursos: “(...) o biológico-evolucionista e o valorativo, num objetivo interdisciplinar que encontra paralelos e semelhanças em outros campos do saber.” (LOLAS, 1998, p.29).

Sob a perspectiva histórica, torna-se importante citar a *Encyclopedia of Bioethics*, obra de referência fundamental para entender a evolução da Bioética. A primeira edição da obra ocorreu em 1978, contribuindo para a formação desse campo de conhecimento. Definia que: “A bioética abarca a ética médica, porém não se limita a ela. (...) A bioética constitui um conceito mais amplo” (Reich, 1982, apud Pessini, 2006, p.27).

Embora a acepção de Potter fosse muito abrangente, no início de seu desenvolvimento a Bioética aplicava-se, sobretudo, aos campos da Medicina e Biomedicina, áreas que desde a antiguidade demonstraram preocupação com as questões éticas.

A segunda edição da *Encyclopedia*, datada de 1995, explicitava: “Bioética [se refere ao] (...) estudo sistemático das dimensões morais – incluindo visão, decisão, conduta e normas morais – das ciências da vida e da saúde, utilizando uma



variedade de metodologias éticas num contexto interdisciplinar” (Reich, 1996, apud Pessini, 2006).

Em 2003, surgiu a terceira edição, incluindo uma ampla gama de novos temas e diferentes abordagens de temas já visitados nas edições anteriores. Confirmou-se, também a ‘vocação’ transdisciplinar desse campo do saber (Pessini, 2006).

Por sua vez, Lolas (1998) ressalta que o surgimento da Bioética também está vinculado às reflexões filosófica e teológica prevalentes naquele momento histórico e que a intenção prioritária de Potter, por ocasião da criação do neologismo, era fundar “uma nova matriz cultural, um modelo de pensamento integrador” (p.31). Essa última assertiva citada explicita de modo mais apropriado o conceito de Bioética que, neste trabalho, surge associado à Educação.

Conforme afirma Lepargneur (1996), nenhum fenômeno histórico relevante deriva de fatores isolados, mas da conjunção de fatores e ocorrências, e o advento da Bioética não foi diferente. Está estreitamente ligado às pressões do momento histórico marcado pelos progressivos avanços no terreno das Ciências Biológicas e da Biotecnologia, que coincidiu com a dessacralização do *ethos* ancestral e a rejeição de antigos dogmas, deixando um vácuo no campo dos desafios éticos que deveriam estar aptos a lidar com as novas questões que se impunham.

Lepargneur (1996) ressalta, também, que a Bioética em seus primórdios foi enunciada através de três princípios básicos: autonomia, beneficência e equidade. Para ele, enumerar tais princípios não dá conta de expor a complexidade da Bioética que, como é concebida hoje pressupõe antigas e consolidadas tradições éticas decorrentes de valores prevalentes no seio do *ethos* social.

Barchifontaine e Pessini (2001) apontam que a Bioética (quer entendida como disciplina, ciência ou movimento social) evoluiu do nível micro – que a restringia à área médica e biomédica – para o nível macro – envolvendo áreas da Saúde, Política, Educação, Meio-ambiente, Sociologia, Tecnologia, etc. Significando com isso que a Bioética, na atualidade, busca e propõe respostas bem mais abrangentes aos dilemas éticos da sociedade.

Diante dessa pluralidade de desafios temáticos advindos dos mais diversos campos do conhecimento humano, Fabri (2001, p. 21) explica: “Assim, a bioética se constitui por forte interdisciplinariedade e transversalidade com respeito a ciências e campos em que a vida e a saúde são tratadas.” Justamente, foi com essa marcante característica pluri, trans e interdisciplinar que a Bioética adentrou o Século XXI.

Assim, entende-se que, começando com Potter, a Bioética recebeu e continua recebendo incontáveis aportes teóricos, que contribuem para configurá-la, na contemporaneidade, como uma zona de intersecção para onde confluem as grandes questões humanas. Nesse sentido, é válida a premissa de Lepargneur:

A discussão bioética que procura maximizar o consenso sobre normas práticas que dizem respeito à vida e à saúde da espécie humana deve ultrapassar o círculo de especialistas, não apenas para esclarecer e motivar um público mais amplo da sociedade civil, obviamente envolvido no questionamento bioético, mas, sobretudo, para que sejam votadas, promulgadas e implementadas leis ou regulamentações que assegurem a efetividade das decisões. (...) Se toda sociedade deve colocar sua experiência coletiva a serviço de sua legítima sobrevivência e salubridade, quanto mais essa exigência se faz urgente quando as nações detêm o poder de reduzir a humanidade a pó. (LEPARGNEUR, 1996, p.78).

As assertivas de Lepargneur apontam para a relação privilegiada que a bioética mantém com o campo educacional, sobretudo se forem entendidas no cenário atual, quando se observa que “As disciplinas biomédicas evoluem para uma imbricação maior com as humanidades e as ciências psicológicas e sociais.” (Lolas, 2001, 73).

A possível confluência de visões da Bioética e da Educação também se revela no documento *Declaracion sobre la Ciencia*:

La práctica de la investigación científica y la utilización del saber derivado de esa investigación deberían estar siempre encaminadas a lograr el bienestar de la humanidad, y en particular la reducción de la pobreza, respetar la dignidad y los derechos de los seres humanos, así como el medio ambiente del planeta, y tener plenamente en cuenta la responsabilidad que nos incumbe con respecto a las generaciones presentes y futuras. Todas las partes interesadas deben asumir un nuevo compromiso con estos importantes principios. (UNESCO, 2000)

Nesse sentido, Oliveira (1997) propõe uma concepção bastante apropriada que, em síntese, afirma que a Bioética objetiva conciliar o uso das ciências biomédicas e suas tecnologias com os direitos humanos. Para a autora:

Parte fundamental da luta da resistência em defesa da espécie é tornar o conhecimento tecnocientífico acessível às pessoas comuns, como elemento necessário ao exercício da cidadania social e política. (...) Colocar esse conhecimento ao alcance das pessoas não especialistas está na ordem do dia, pois ao compreendê-los elas poderão decidir, com conhecimento de causa e segurança, quais os caminhos a eleger para o futuro da humanidade. (OLIVEIRA, 1997, p.77).

Finalmente, torna-se pertinente destacar que, no campo da conceituação, a proposição de Hossne (2006) é que a Bioética seja compreendida a partir dos 'referenciais bioéticos', que permitem expandir a visão que se tem dela:

Os referenciais seriam, como o próprio nome indica, as pontes de referência para a reflexão bioética; assim, os 'princípios' deixam de ser princípios (direito e/ou deveres) e passam a ser pontos de referência, aliás, importantíssimos, porém, não só eles. (HOSSNE, 2006, p. 675)

Portanto, a evolução da Bioética, em quaisquer das abordagens teóricas que a definem (seja no campo científico, seja como disciplina acadêmica ou movimento social), indica o seu perfil pluriarticulado, que a torna apta ao estabelecimento de diálogos enriquecedores com todas as áreas do conhecimento, visando beneficiar a sociedade e o indivíduo. Concernente a essa evolução, Messetti (2007) afirma: "(..) de neologismo, a Bioética passou, em pouco tempo, a compor uma grande área de conhecimento, cujo conteúdo conceitual e doutrinário está em franca expansão."

### **1.1.1 Referenciais bioéticos investigados no *corpus* da pesquisa**

Quanto ao objetivo desse trabalho, e considerando-se que os referenciais bioéticos estão embasados em valores éticos universalmente aceitos, define-se

como corpus da pesquisa a investigação da presença e amplitude, no projeto pedagógico, dos referenciais de autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas e equidade/justiça. Assim, as considerações bioéticas acerca da autonomia, da equidade e do respeito à vulnerabilidade do ser humano delimitam o *corpus* da análise.

Com referência ao termo **autonomia** e à concepção do que seja, sob o ponto de vista filosófico, Kant propõe que a autonomia deve ser entendida a partir de um sentido de universalidade:

A autonomia da vontade é a constituição da vontade, pela qual ela é para si mesma uma lei - independentemente de como forem constituídos os objetos do querer. O princípio da autonomia é, pois, não escolher de outro modo, mas sim deste: que as máximas da escolha, no próprio querer, sejam ao mesmo tempo incluídas como lei universal. (Kant, sd, 70)

Segundo a óptica educacional, Piaget (1974) ressalta: "Autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco". A assertiva de Piaget, de certa forma, é coerente com as premissas de Freire (1996, p. 66), quando afirma: "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros."

É Freire (1996) que também esclarece que a autonomia se funda na responsabilidade que o indivíduo vai assumindo ao longo da sua vida. Para Freire a conquista da autonomia passa pelo amadurecimento da liberdade no confronto com outras liberdades, ou seja, no exercício do respeito mútuo, proposto por Piaget. Nesse sentido, o autor estabelece que ninguém se torna autônomo sem antes assumir responsabilidades:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o [indivíduo] assuma **eticamente, responsabilmente**, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas(...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo é vir a ser. (...) É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (...) (FREIRE, 1996, p. 119-121)

Assim, Freire (1996) aponta para uma elaboração da autonomia respaldada na ética e na responsabilidade, o que nos remete aos pressupostos de Segre et al (2000) quando afirmam que a autonomia se coloca como uma questão pluridisciplinar, passível de ser abordada sob variadas vertentes, e, particularmente, enfatizam a autonomia segundo o enfoque do “sentido ético”. Os autores continuam sua análise propondo que:

(...) para nós a autonomia é uma abstração. Partimos do pressuposto de que ela exista. Esse pressuposto é uma crença, transitando pelo terreno da afetividade, não apenas do pensamento racional. Assim como um religioso poderá ser incapaz de “pensar” fazendo abstração dos desígnios divinos dos quais todos dependeríamos, ou um jurista pragmático não conseguirá “inovar” filiando-se irrestritamente ao ordenamento legal vigente, **nós, enquanto autonomistas, optamos pela aceitação de um livre-arbitrismo, de um exercício da vontade**, de um “self” transcendente a todos os condicionamentos virtualmente recebidos. (SEGRE, 2000. Grifos nossos)

Definida a abrangência do termo autonomia e a impossibilidade de limitá-lo a um enunciado específico, destaca-se que, para a Bioética o referencial autonomia se configura como o direito do indivíduo decidir sobre todas as coisas que afetam sua vida. Nesse sentido: “Diz-se que uma pessoa atua com autonomia quando tem *independência* em relação a controles externos e *capacidade* para atuar segundo uma escolha própria” (Lolas 1998, p. 62. Grifos do autor).

Depreende-se da explanação de Lolas (1998) que o referencial de autonomia propõe que os indivíduos sejam respeitados como atores sociais morais aptos a tomar decisões informadas, ou seja, mediante o aporte de informações que possibilitem essa tomada de decisão. Aqui, também se observa um paralelo com as reflexões de Freire (1996), quando alicerça o exercício da autonomia na responsabilidade e na ética.

Por sua vez, o *Relatório Belmont*<sup>1</sup>, em sua abordagem sobre a autonomia caracteriza-a como o “Princípio do Respeito às Pessoas”, e, mediante esse viés, destaca que a autonomia:

---

<sup>1</sup> Publicado em 1978 constitui-se num importante documento que estabeleceu às bases para a adequação ética da pesquisa nos Estados Unidos.

(...) incorpora, pelo menos, duas convicções éticas: a primeira que os indivíduos devem ser tratados como agentes autônomos, e a segunda, que as pessoas com autonomia diminuída devem ser protegidas. Desta forma, divide-se em duas exigências morais separadas: a exigência do reconhecimento da autonomia e a exigência de proteger aqueles com autonomia reduzida. (BELMONT REPORT, 1978)

A questão da proteção para com aqueles cuja autonomia está diminuída remete ao referencial **respeito à vulnerabilidade e dignidade humanas**, que também será pesquisado no projeto pedagógico, objeto desse estudo. Campbell (2003, p. 88) afirma: “A essência da humanidade é a vulnerabilidade”. Além dessa vulnerabilidade condicionante da existência humana há circunstâncias que tornam indivíduos e grupos mais vulneráveis. Nesse contexto:

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

Nessas circunstâncias descritas por Macklin torna-se necessário criar estratégias de recuperação da autonomia desses indivíduos, visando salvaguardar os seus direitos e sua dignidade diante das ameaças externas. Segundo a explanação de Garrafa e Porto (2003), as condições atuais de vida assinalam os péssimos indicadores do desequilíbrio social, principalmente nos países mais pobres da América Latina. Os autores falam no “lado historicamente mais frágil da sociedade” (Garrafa e Porto, 2003, p.36) e postulam que, nessas condições, “a bioética surgiu para reforçar o lado mais frágil de qualquer inter-relação historicamente determinada” (p.37).

Os autores pleiteiam que a globalização econômica agravou profundamente o problema das desigualdades sociais culminando com o fato de que, hoje, a grande maioria dos indivíduos que vivem nos países em desenvolvimento luta por mínimas condições de sobrevivência e dignidade. E reitera: “As disparidades, desigualdades e a inacessibilidade da maioria da população mundial a uma existência digna revelam absoluta falta de ética” (Garrafa e Porto, 2003, p.37).

Portanto, Garrafa e Porto (2003) sugerem que há um processo de desempoderamento contínuo desses indivíduos e grupos a partir da imposição de estruturas econômicas e sociais que determinam a sua exclusão. Ou seja, não se trata de perda da autonomia e incremento da vulnerabilidade devido a limitações individuais, mas resultantes de decisões políticas e de mercado (representante dos mais variados centros de poder) que impedem, sistematicamente, a existência autônoma e digna de certas populações, num dado contexto.

Quanto ao referencial **eqüidade/justiça**, assinala-se que:

A busca da eqüidade, o reconhecimento de necessidades diversas em sujeitos também diferentes para atingir objetivos iguais são um dos caminhos da ética prática diante da necessidade de expandir o acesso aos direitos humanos universais. (GARRAFA e PORTO, 2003, p.38)

A eqüidade, na definição do dicionário Aurélio surge como: “a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”; ainda: “Conjunto de direitos imutáveis de justiça”. Garrafa e Porto (2003) afirmam que, na prática, eqüidade e igualdade não são sinônimos, antes, a primeira é o ponto de partida para a conquista da segunda.

Segundo Oliveira (1997, p.56) para a Bioética o referencial justiça implica na “justa distribuição dos bens e serviços”; essa distribuição não deve ocorrer igualitariamente, mas de modo equânime: “avaliar quem necessita mais deve preceder a atenção igualitária”. A premissa de Oliveira concorda com os postulados de Pegoraro (2006, p. 5), quando afirma que: “Enfocar a bioética sob o ângulo da justiça como cuidado é, portanto, uma vertente que merece especial ênfase nos países periféricos, como a África e a América Latina”.

Depreende-se que justiça como cuidado, nessa concepção, abrange as camadas mais excluídas da população. Oliveira (1997), Garrafa e Porto (2003) e Pegoraro (2006) assentem que a busca da eqüidade está cada vez mais difícil, já que a ação de grupos hegemônicos que atuam segundo “(...) a lógica capitalista de que os fins justificam os meios” (Garrafa e Porto, 2003, p.39) acaba por ampliar as desigualdades e solapar a consolidação de “estratégias políticas e econômicas autóctones” (id).

Nesse contexto descrito, a injustiça está generalizada e a exclusão e desigualdade são entendidas como parte de um processo histórico que marca a cultura ocidental, sobretudo, na América Latina, espoliando os indivíduos de sua própria condição humana.

Os referenciais da Bioética assinalados, na concepção de Silva e Krasalchick (2005), são fundamentais na perspectiva da Bioética latino-americana, na qual os conceitos de equidade/justiça ocupam posição cultural privilegiada. Eles defendem que:

(...) a bioética na América Latina tem encontro obrigatório com a pobreza e a exclusão social, ampliando a reflexão ética, (...) tem o desafio de resgatar a visão biossociológica (...) que questiona os altos investimentos da biotecnologia, pois suas conquistas estão reservadas a poucos da sociedade. A bioética é, portanto, um importante instrumento para a socialização do debate sobre as tecnociências. (SILVA e KRASALCHIK, 2005, p. 2)

Resumindo os pressupostos abordados, apontamos que a Bioética mediada pelos referenciais que norteiam a sua concepção e atuação prática busca garantir a sobrevivência de todos os seres vivos em condições dignas, no seu próprio lócus social. Parece óbvio que tal proposta vincula-se estreitamente ao campo educacional.

## **1.2 Cenários da Educação na contemporaneidade**

Para a vertente de análise que interessa a esse trabalho não se considera oportuno neste momento revisar a diversidade de teorias e práticas educacionais, historicamente construídas, referentes à Educação em todos os seus vieses, sobretudo porque esta tarefa exigiria examinar muitos contributos das mais variadas áreas do conhecimento, o que não constitui o objetivo do presente estudo.

A observação dos cenários aponta que:

Nas últimas duas décadas do século XX assistiu-se a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. (...) As transformações tecnológicas tornaram



possível o surgimento da *era da informação*. É um tempo de expectativas, de *perplexidade* e da crise de concepções e paradigmas (...) um momento novo e rico de possibilidades. Por isso, não se pode falar do futuro da educação sem certa dose de cautela. (GADOTTI, 2000, p.3. Grifos do autor)

Assim, pretende-se utilizar neste estudo apenas algumas tendências educacionais mais identificadas na contemporaneidade, considerando que nesse início do século XXI vivencia-se um momento de perplexidade; e mais, um momento em que: “(...) pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial, pode-se destruir toda a vida do planeta.” (GADOTTI, 2000, p.4)

Ou seja, mais do que nunca, é o momento de a ‘ética da vida’ – a Bioética – alinhar-se ao contexto educacional, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e à dignidade humana, além de cooperar com a conquista da autonomia e da responsabilidade que deve respaldá-la.

Na visão de Gadotti (2000, p.7) “A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta ‘modernizá-la’, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente.” O autor cita o “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” que define a aprendizagem continuada (*lifelong learning*) como o principal fundamento da Educação contemporânea, que se firma sobre quatro pilares que orientam o futuro da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Dentro deste contexto, o citado autor destaca várias “(...) categorias nascidas ao mesmo tempo da prática da educação e da reflexão sobre ela” (p.9); salientam-se aquelas válidas para o desenvolvimento deste trabalho: cidadania, autonomia, transdisciplinaridade e dialogicidade (dialeiticidade), o que, naturalmente, remete aos pensares de Paulo Freire.

Os pilares que compõem o alicerce da Educação na atualidade, assim como as categorias descritas por Gadotti, encontram ressonância em Freire (1979), quando afirma que qualquer reflexão sobre Educação envolve a reflexão acerca do próprio homem e deve ser entendida como uma busca efetivada pelo homem, que,

então, é sujeito da Educação e não seu objeto, ou seja, sua definição surge marcada pela autonomia, enunciado que se aproxima do paradigma bioético e seus referenciais.

Assim: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando (...) é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 1996, p.105). Para Freire, essa aprendizagem da autonomia guarda estreita relação com a Ética, conforme se observa através das suas assertivas:

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. (...) O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. (...) Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. (FREIRE, 1996, p.105-106)

Em sua abordagem, Freire (1996, p.21) sustenta que “(...) uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”. Tal pressuposto é pertinente com as categorias citadas acima. A cidadania, por exemplo, envolve a “(...) autonomia da escola, de seu projeto político-pedagógico (...) [a discussão acerca] do significado da concepção de escola cidadã e de suas diferentes práticas.” (GADOTTI, 2000, p.9. Grifos do autor).

Sugere-se, então, que a escola cidadã, a escola que se sustenta nos pilares do ‘aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser’ prima por favorecer experiências que possam ajudar os educandos a alcançar a autonomia e se construírem como seres responsáveis pelo exercício dessa autonomia. Observa-se nos pressupostos de Gadotti e Freire que ética e autonomia estão vinculadas.

Por sua vez, Boto (2001, p. 138) contribui para a compreensão do que seria a educação ética, que promove a autonomia; suas reflexões acerca do panorama educacional aprofundam-se naquele que ela define como um “cenário nebuloso”, à partir do qual surge a indagação: “a quem compete transmitir, preservar e fazer existir os valores e os conhecimentos acumulado”?

A síntese da resposta de Boto (2001) ao seu próprio questionamento explicita a necessidade de pensar a escola e o projeto escolar no contexto bem mais amplo das múltiplas cenas sócio-culturais que se desenham nas sociedades atuais; pensar a relação entre escola e família na contemporaneidade; o universo dos direitos em relação à formação para os deveres. Segundo a autora, é importante entender que: “Supor um propósito ético em qualquer projeto educativo remete-nos à acepção primeira de uma formação humanista;” (p.138).

Tal formação humanista se constrói quando o professor se faz mestre:

O mestre faz mais do que colocar os estudantes em contato com o conhecimento acumulado. O mestre transmite o saber, mas inscreve na transmissão sua própria marca pessoal, seu sinal. (...) Mestre é aquele que se mostra capaz de conduzir a adesão da juventude para o campo das virtudes e para o campo do saber: com palavras de rigor e com gestos de afeição; com desenhos de utopia e com a radicação da experiência, com razão e com o coração. (BOTO, 2001, p.139-140)

As reflexões de Boto conduzem à uma outra característica importante da Educação na contemporaneidade: a interdisciplinaridade. Segundo Rosito (2004, p.125): “A atitude interdisciplinar depende da relação entre as pessoas” e, ainda: “A articulação do Saber, Fazer e Ser interdisciplinar fundamenta a perspectiva interdisciplinar na busca pela superação da fragmentação do conhecimento”.

Rosito (2004, p.126) pretende que a fragmentação dos saberes e fazeres compromete o entendimento de que “a pluralidade é condição da existência humana, porque é dessa relação que advém a possibilidade de reprodução do próprio homem.” Ora, esse postulado guarda íntima relação com a Bioética que: “por essência é pluralista, multi e trans disciplinar” (Hossne, 2006, p.145).

Assim, quando Rosito (2004, p. 129) afirma que “pensar a atitude interdisciplinar é pensar no encadeamento de uma multiplicidade de conceitos que levam à autoria de um outro conceito que (...) [permite vislumbrar] uma nova maneira de ver a vida, o mundo o homem”, pode-se falar numa forma bioética de educar, que priorize “aprimorar não apenas conhecimentos, mas comportamentos” (Hossne, 2006, p.147)

Finalmente, as premissas expostas acerca da ética, autonomia e interdisciplinaridade no contexto educacional concordam com a proposição do “Relatório Delors” quando afirma: “Não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos”. Essa inadequação ocorre porque, na contemporaneidade, a Educação deve objetivar:

O desenvolvimento humano na perspectiva de uma cultura de paz, cabendo-lhe a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa **dimensão ética** e solidária. Para atingir esse aperfeiçoamento, tornou-se um imperativo do nosso tempo trabalharmos juntos uma **nova ética universal** capaz de imprimir novos rumos ao desenvolvimento e recuperar o sentido da vida, sobretudo em relação às crianças e aos jovens que anseiam por um mundo diferente. (DELORS, J. 1998, p. 96. Grifos nossos)

### 1.3 Cenários da Educação no Brasil: Ensino Médio

É essencial denotar que o Ensino Médio integra a Educação Básica, já que a Constituição de 1988, no Inciso II do Artigo 208 aponta como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Brasil, 1988) e, posteriormente, a Emenda Constitucional no. 14/96 reiterou “a progressiva universalização do ensino médio” (Brasil, 1996).

Por sua vez, a LDB/1996 estabelece, em seu Artigo 21, que a Educação Básica é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, define-se que o Ensino Médio é uma etapa imprescindível do processo educacional que o país considera fundamental para o exercício da cidadania.

Observa-se, então, que o Ensino Médio se configura, hoje, como a etapa final de uma educação geral, afinada com a atualidade e com a conquista de competências básicas que permitam ao indivíduo inserir-se no mundo do trabalho e no lócus social. Na perspectiva da LDB/96 o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996).

A LDB/1996 fundamenta a reforma curricular do Ensino Médio, buscando conciliar o retorno ao humanismo com a tecnociência. Através dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) estabelece as prioridades dessa etapa do ensino, em consonância com as mudanças ocorridas em nível mundial. Para o que interessa a este trabalho, os PCNs se definem em função do objetivo precípua da educação brasileira: a formação do cidadão e a valorização do princípio da dignidade do ser humano, que é o alicerce da Lei Magna de 1988.

Outro alicerce da reforma curricular do Ensino Médio, ratificada pelos PCNs, diz respeito à interdisciplinaridade, conceito-chave dos parâmetros. Entretanto, Krawczyk (2003) salienta que:

(...)os conceitos de interdisciplinaridade e competência são interpretados de diferentes formas pelos professores e também pelos alunos. Sabe-se que essa mudança conceitual tem a ver com a intencionalidade de formar o aluno para que possa lidar com as situações presentes. [Entretanto] (...) na maioria das escolas se associa interdisciplinaridade com a elaboração, pelo conjunto dos professores, de um ou dois projetos por ano, nos quais, a partir da definição de vários temas da atualidade, os alunos escolhem um para aprofundar, pesquisar e expor em grupo, sendo avaliados por professores de diferentes disciplinas. (KRAWCZYK, N. 2003, p. 7)

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu a partir da década de 80, e, atualmente, o censo escolar de 2006 explicita que as matrículas efetivadas contabilizam 8,9 milhões de alunos. Entretanto, o país continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no Ensino Médio, ou seja, menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola e, destes, metade ainda está no Ensino Fundamental. Segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP) o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, em relação à de vários países da América Latina, para não comparar com a Europa, América do Norte ou Ásia (INEP, 2007).

É necessário ressaltar que as reformas ocorridas no Ensino Médio a partir de meados da década de 90, sobretudo desde 1998 (portanto, não completaram dez anos de aplicabilidade), têm se revelado frágeis, já que não foram acompanhadas de mudanças estruturais significativas. Uma das brechas mais importantes que surge entre a lei e os programas e a sua efetiva execução se manifesta no fato de que:

Desde a promulgação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, o ensino médio passou a ser compreendido como etapa final da educação básica. No entanto, esta não parece ser a justificativa para a atitude dos governos estaduais, e sim a carência de condições materiais e humanas para o funcionamento do nível médio. Os recursos financeiros disponíveis para o ensino médio são principalmente oriundos dos organismos internacionais e comprometem contrapartidas estaduais. Eles são bastante reduzidos e não têm continuidade ou fonte fixa de arrecadação, geram baixa capacidade de sustentação financeira a longo prazo, tanto na rede quanto nas escolas. (KRAWCZYK, N. 2003, p. 9)

A fragilidade dos cenários se expressa nos índices que medem o desempenho educacional, já que o Brasil apresenta um desempenho pífio. Recentemente, em 26 de abril de 2007, foram publicados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) explicitando que, dentre os 5.500 municípios do país apenas 10 atingiram a média 6, que caracteriza os países do chamado 'Primeiro Mundo' (Valor Econômico, 2007).

Por sua vez, os resultados do mais recente Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) demonstram, além da queda do desempenho dos estudantes do EM, a nítida disparidade entre os alunos da escola pública e privada. O alunado egresso da escola pública obteve média 34,94 na prova objetiva e 51,23 na redação, enquanto o grupo que declarou ter estudado somente em escola particular teve média de 50,57 na prova objetiva e de 59,77 na redação (INEP, 2007)

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicado em 2005, também definem que estudantes da 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio do país têm o pior resultado em português e matemática referente aos últimos dez anos (INEP, 2006). Esse panorama prevalece mesmo em face dos inúmeros programas, ações e projetos implantados ao longo dos últimos 20 anos (período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) com a finalidade de reverter-lo.

O Brasil, tradicionalmente, não possui uma educação de nível médio democrática e de qualidade, ocorrendo uma divergência entre as garantias fornecidas pelas leis e a realidade brasileira. A falta de vagas no Ensino Médio e o aumento da repetência e da evasão, que acompanham exponencialmente o aumento das matrículas no ensino público, além das importantes distorções

referentes à faixa etária dos alunos matriculados apontam para um fato irrefutável: o Ensino Médio é particularmente vulnerável às influências da desigualdade social. As Tabelas 1 e 2 trazem estatísticas que elucidam bem essa realidade:

**TABELA 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio: período 1970 a 2006\***

Ano	Total	Faixa Etária (%)			Total
		- de 15 anos	15 -17 anos	+ de 17 anos	
1970	1.003.475	0,4%	30,7%	68,9%	100
1975	1.935.903	1,7%	34,9%	63,4%	100
1980	2.819.182	3,5%	43,0%	53,5%	100
1985	3.016.138	3,1%	40,4%	56,5%	100
1991	3.770.230	3,4%	43,1%	53,5%	100
1996	5.739.077	1,7%	44,0%	54,3%	100
1998	6.968.531	1,4%	44,8%	53,8%	100
1999	7.769.199	1,2%	43,6%	55,2%	100
2000	8.192.948	0,8%	43,5%	55,7%	100
2002	8.710.043	0,2%	43,5%	56,3%	100
2004	9.169.357	0,2%	44,3	55,5%	100
2005	9.031.276	0,3%	45,0	54,7%	100
2006	8.906.820	0,4%	45,3%	54,3%	100

\* Considerando-se a faixa etária

Fontes: IBGE/MEC/INEP/SEEC's/SEMESP/FAPESP

MESSIAS, T.H, 2007 [org]

**TABELA 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida\* (EM) e taxa de atendimento\*\* (geral): Estado de São Paulo, regiões e Brasil (1998)**

Área geográfica	Taxa de escolarização %		Taxa de atendimento %
	Bruta	Líquida	15 a 17 anos
São Paulo	95,3%	51,9%	93,4%
Norte	52,7%	15,2%	71,7%
Nordeste	46,0%	14,5%	73,3%
Sudeste	84,5%	42,5%	85,9%
Sul	80,0%	44,8%	84,3%
Centro-Oeste	72,2%	31,0%	85,9%
Brasil	68,1%	30,8%	81,1%

\* Taxa de escolarização **líquida** refere-se ao percentual de população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade; a **taxa bruta** permite a comparação entre o total da matrícula em um dado nível de ensino e a população na faixa etária adequada a esse nível.

\*\* A **taxa de atendimento** refere-se ao percentual da população em idade escolar que frequenta a escola, não necessariamente na série adequada à faixa etária.

Fonte: Indicadores de Ciência e Tecnologia em São Paulo, 2001 (FAPESP);

MESSIAS, T.H, 2007 [org]

A análise das tabelas permite deduzir que, embora haja a garantia da oferta, na forma da lei, o Brasil ainda está longe da universalização do EM, fato que, por si só, já revela a desigualdade social. Em 2002, anunciou-se que até 2007 essa universalização ocorreria, mas o fato é que a projeção não se cumpriu, por diversos fatores (INEP, 2006).

A taxa de escolarização bruta do EM, aferida em 2006, é de 81,1% - pouco mais de 80% do total da população de 15 a 17 anos. Considerando-se apenas os indivíduos dessa mesma faixa etária (que correspondem à adequação idade/série, ou seja, a taxa de escolarização líquida), o percentual perfaz 43,1%. Portanto, os números apontam para a necessidade de crescimento de 20%, envolvendo os indivíduos entre 15-17 anos, supondo-se que estes concluíram o Ensino Fundamental (INEP, 2006).

Uma boa parcela desses indivíduos está fora da escola, pois não há oferta pública do Ensino Médio em seus respectivos municípios, fato que também define o cenário de desigualdade. Afinal, em todo o país 127 cidades não têm escolas aptas a oferecerem o Ensino Médio e outras 96 cidades não oferecem todas as séries (INEP, 2006).

Assim, prevalecem os cenários de 'inequidade', conforme definidos por Garrafa e Porto (2004, p.38); para reverter esse quadro, os autores admitem a necessidade de uma "(...) bioética de intervenção (...) que, quebrando os paradigmas vigentes reinaugure um **utilitarismo humanitário** orientado para a busca da **equidade** entre os segmentos da sociedade" (p.44. Grifos dos autores).

#### 1.4 Educação e Bioética: vínculos possíveis

Segundo as premissas explanadas, a Bioética é uma atividade eminentemente ética voltada para questões que se tornaram agudas em nossos tempos e particularmente relevantes para o futuro da vida humana e ambiental. Sob este ponto de vista, Educação e Bioética têm vínculos necessários. Em sua sistematização, a Bioética assume posturas metódicas e privilegia alguns



fundamentos e conteúdos, gerando com isto uma forma particular de fomentar e postular a ética. Diante disto, como trazer para a Educação as contribuições derivadas da Bioética?

A resposta a essa pergunta está em plena elaboração. Nas sociedades contemporâneas os processos de construção social são, inequivocamente, mediados pelo campo educacional que acaba se configurando como um elemento determinante do desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades.

Os pressupostos de Dussel (2000) subsidiam aportes interessantes à relação Educação/Bioética, pois propõe uma ética empenhada na busca da preservação da vida, aceitando o homem como ser relacional, ou seja, a construção do sujeito ético se dá no contexto da convivência social. Ora, ao se considerar a escola como espaço privilegiado de convívio humano, necessariamente, se aceita que no ambiente escolar ocorre a formação desse sujeito ético.

Para Dussel (2000) a Ética é indissociável da prática da dignidade da vida humana, sustentada no seguinte tripé: reprodução (áreas da Medicina), manutenção (Psicologia, Direito) e desenvolvimento (Educação). Todas as áreas do conhecimento se articulam e têm a responsabilidade de manutenção da dignidade humana.

Dussel (2000) também explicita que a prática efetiva da Ética se apóia no pleno desenvolvimento humano, nas dimensões cognitivas e afetivas, cabendo à Educação a missão de alicerçar e impulsionar a evolução das potencialidades dos seres humanos, libertando-os da ignorância e, conseqüentemente, da condição de vítimas segundo sua definição:

Como já afirmamos na primeira parte desse trabalho, o horizonte da Filosofia da Libertação é o Outro, e, na condição ética, esse Outro surge como 'vítima'. Portanto, o objeto da Ética da Libertação é a vítima. Vítima de todos os tipos de estruturas. (DUSSEL, 2000, p.169)

Assim, segundo Dussel, o 'outro vitimizado' se constitui no objeto de uma prática ética no contexto educacional. Já foi observado, no tópico anterior, que o Ensino Médio brasileiro é historicamente excludente, portanto, gerador potencial de

vítimas. Nesse sentido, diante dos pressupostos até aqui explanados parece seguro afirmar que a Educação se constitui numa dimensão imprescindível para que a humanidade transforme em realidade as suas aspirações éticas concernentes à autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humana e equidade/justiça (que se traduz, inclusive, em justiça social).

A síntese das proposições de Delors (1998, p.9) destaca esse fato ao pontuar que: “A educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.”

Para discorrer sobre os vínculos entre Educação e Bioética é apropriado, ainda, destacar a definição de Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a **responsabilidade** por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A Educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 1979, apud BOTO, 2001, p.124. Grifo nosso)

Esse ‘amar o mundo e responsabilizar-se por ele’ e o ‘amar as nossas crianças e aparelhá-las para renovar o mundo’ remetem à Bioética e aos seus referenciais, à sua visão de mundo; portanto, aplicável ao cenário educacional.

Resumindo os pressupostos de Boto (2001), depreende-se que uma educação para a ética contempla a ratificação da democracia e a universalização dos direitos do homem, no sentido de que tais direitos se universalizam quanto mais se tornam coletivos. Ora, essa assertiva remete-nos ao referencial bioético da equidade, segundo o qual todos os que vivem sob as mesmas condições devem ser tratados igualmente, sendo que a condição inversa é totalmente verdadeira. (Garrafa, 2003).

Assim, torna-se possível fazer uma aproximação entre a sua premissa e as de Boto (2001, p. 140) que, ao pensar a educação afirma a necessidade de “Pensar

a universalidade e o coletivo com pressupostos em que se radicam o específico, o efêmero e o pluralismo”.

Segundo a compreensão de Lenoir (2006, p.1. Grifo nosso): “Escola de responsabilidade, a Bioética ambiciona contribuir para um desenvolvimento controlado das ciências da vida, garantindo o **respeito da pessoa humana e dos valores democráticos essenciais**.” A autora defende que o ensino da Bioética não pode se restringir a uma elite intelectual que, supostamente, mantém relações com a biotecnologia, medicina ou demais áreas afins. Antes, todos os indivíduos precisam estar aptos a responsabilizar-se pessoalmente face às situações inéditas geradas ao progresso das ciências da vida.

Portanto, Lenoir (2006, p.2. Grifo nosso) postula que “a bioética deve ser concebida como uma forma de ensino integral, sendo parte da **formação de base** dos futuros cidadãos.” Não se trata de uma proposta para incluir uma nova disciplina nos cursos, mas, de entender o ensino da Bioética como a necessária “chave de acesso para a problemática mais geral das relações entre a ciência e a sociedade” (Lenoir, 2006, p.3). E mais, aceitando-a como “componente essencial da cultura geral do amanhã” (id. p.4), devido ao seu caráter pluridisciplinar e por ser um instrumento privilegiado para a formação dos indivíduos, preparando-os para viver numa sociedade em grande parte condicionada pelos avanços tecnocientíficos.

Complementar aos pressupostos de Lenoir (2006) temos que:

(...) é no espaço escolar que o indivíduo passará pelas primeiras experiências de exercício de sua cidadania (...) [portanto] o ensino de ciências deveria sofrer alterações que incluíssem (...) o desenvolvimento de atitudes e valores e a preparação pára a tomada de decisões, contribuindo assim para se alcançar o pensamento crítico. (SILVA e KRASALCHICK, 2005, p.1-2).

Esses autores empreenderam uma pesquisa com a finalidade de investigar as percepções de alunos do Ensino Médio acerca de questões bioéticas, partindo da idéia de que:

É no ensino médio que se encontram jovens com certa maturidade, onde o conhecimento adquirido da biologia permite a responsabilidade de decisão, despertando assim, (...) uma consciência bioética que priorize o

resgate da função social das ciências biológicas.(SILVA e KRASALCHICK, 2005, p.2-3).

Com base na pesquisa definem que, de modo geral, os alunos justificam seus posicionamentos quanto às questões propostas partindo de uma perspectiva inteiramente pessoal (firmadas em convicções religiosas, sócio-econômicas e/ou conjunturais). Observaram, ainda, que os conteúdos bioéticos estão presentes no contexto escolar através do ensino da Biologia e, principalmente, nos temas que os próprios alunos trazem (Silva e Krasalchik, 2005).

Assim, se é no cenário escolar que se começa a construir a experiência de cidadania, e, conforme explana Freire (1996, p.21) a “pedagogia da autonomia” está alicerçada na aptidão para a tomada de decisões e na responsabilidade que subjaz a ela, tornam-se visíveis os vínculos entre a Bioética e o campo educacional, já que essa aptidão implica no exercício da autonomia; Para Freire (1993, p.51-52): “Cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”; e mais, a cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Além do mais, Oliveira (1997) informa que está na pauta das discussões envolvendo a cidadania, no Brasil, um programa de educação em Bioética que assegure, entre outras proposições:

(...) informações capazes de ajudar no exercício pleno da cidadania em tempos de DNA e a compreensão da relevância da bioética para a Saúde Pública no próximo milênio [fato que] têm incentivado os debates no sentido de estruturar, implantar e implementar programas de educação em bioética (...) (OLIVEIRA, 1997, p.123-124)

Oliveira (1997, p.125) defende, enfaticamente, que a fase mais apropriada para familiarizar os jovens com a Bioética é no Ensino Médio, pois o ingresso a essa etapa educacional colocará os alunos em contato com a genética, com a biotecnologia, tornando-os público “prioritário para o trabalho de (...) estabelecer uma consciência crítica, uma consciência bioética”.

Seguindo o mesmo raciocínio de Oliveira, Lepargneur (2006, p.150) propõe que “tanto a educação como a bioética constituem mais do que nunca os tijolos que

constroem o devir da humanidade”. Tal assertiva se edifica sobre o fato de que a Educação na contemporaneidade não deve ser reducionista, vinculada apenas a informações factuais, mas precisa fornecer subsídios para que os indivíduos atuem no campo das escolhas e juízos responsáveis.

O autor também explicita o viés latino-americano da questão, ressaltando que, nesse contexto específico: “(...) na estruturação fundamental da bioética encontramos o ‘princípio de justiça’, que não significa nada se ignorar a sorte da maioria atual da humanidade sofredora” (Lepargneur, 2006, 154). Depreende-se dos pressupostos de Lepargneur que os desafios éticos que a sociedade contemporânea enfrenta, à nível universal, precisam ser contemplados nos processos educativo.

Assentindo com essas proposições, Zancanaro (2006, p. 161) afirma que a Bioética e Educação não podem ser desvinculadas, pois: “A própria educação só tem sentido se for intrinsecamente ética. Da mesma forma a educação para a cidadania só terá sentido quando a ética for a sua condição.” Na visão do autor, os referenciais bioéticos da autonomia, justiça/eqüidade, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas alicerçam a educação cidadã, idéia que nos remete a Gadotti (2000), Freire (1996) e Boto (2001), conforme já delineado no tópico 1.2 deste trabalho.

Zancanaro (2006, p. 168) defende a necessidade de se entender que, numa sociedade que cultua o individualismo e o consumismo, é fundamental resgatar o ensino dos valores. Esse resgate passa pelo processo educativo, presente em todas as esferas de ação humana, viabilizando a manutenção do ideal do “mínimo moral para que o princípio da dignidade da vida possa se tornar possível”.

Complementar às premissas de Zancanaro, Segre (2006, p. 179) explicita que qualquer proposta de ensino da Bioética precisa contemplar a reflexão e a discussão sobre valores. Em sua concepção: “o ensino da bioética não pode dispensar o aspecto casuístico (...) [antes, deve constituir-se como um] aprimoramento ético.”

Para Junges (2006, p.13) a casuística corresponde à perspectiva pragmática da ação humana, trata-se de tomadas de decisões que exigem soluções imediatas e viáveis. O autor salienta que o pragmatismo não se refere apenas a validade de conhecimento que tenha aplicação imediata no cotidiano. Nas palavras do autor toda ação humana contempla uma dimensão pragmática e uma dimensão simbólica, que não são excludentes, mas complementares.

Toda ação humana tem uma dimensão pragmática: responder a uma necessidade ou a um problema a ser resolvido, buscar o resultado. Mas toda ação humana sempre tem uma dimensão simbólica, porque ela constrói significados baseados em referenciais culturais de sentido e transmite uma mensagem de valores que pode não ser clara e consistente à primeira vista (JUNGES, 2006, p.13-14)

A Educação e a Bioética são campos de conhecimentos que se entrelaçam nas culturas ligadas a profundos referenciais simbólicos. Portanto, não se pode permanecer fixos a referenciais apenas pragmáticos no ensino da Bioética. Acredita-se que a explanação teórica aqui descrita fornece subsídios para a análise do projeto político pedagógico que será empreendida no Capítulo 2 deste trabalho.

## **CAPÍTULO 2 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA VOLTADA PARA O ENSINO MÉDIO**

Este capítulo discute o projeto pedagógico da EE Joaquim Ribeiro. Primeiramente, são examinados alguns aportes teóricos acerca do planejamento de propostas de projetos político-pedagógicas, construindo uma visão que parte do contexto geral para o específico, com o intuito de ampliar a compreensão da proposta aqui analisada. A fim de contextualizar a análise, respaldando-a nos cenários sócio-econômicos educativos do município onde a escola está inserida, apresentam-se, ainda, as informações mais pertinentes acerca da cidade e, num segundo momento, acerca da própria escola.

## 2.1 Aportes teóricos: a elaboração de propostas pedagógicas

A palavra projeto deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projicere* e significa algo lançado para frente, conforme define Machado (1997). Lalande (1996) postula que a palavra projeto nos remete à idéia de mudança em certa direção. Holanda Ferreira (1986) explica que a palavra projeto remete à idéia de realização no futuro, preparação como antecipação à ação.

A palavra projeto carrega em si um caráter de ambigüidade, pois designa tanto o que é a proposta a ser realizada como o que será realizado para atingir a finalidade proposta, pode significar tanto o objeto que se quer produzir como o método e procedimentos para a sua operacionalização e concretização. Nesse sentido, pressupõe mudança, antecipação e abertura.

Paradoxalmente, para mudar é fundamental reconhecer o lugar que habitamos. A mudança só pode ocorrer quando o terreno habitado é explorado e reconhecido.(...) A mudança também nos remete a outro paradoxo: quando esse processo é vivido de maneira profunda, descobre-se que mudar significa tornar-se o que é e não ir em busca do que não é. (Aguilar, 2002).

Quanto às características de ambigüidade, Machado (1997) destaca que, o que é comum nas abordagens de projeto, é seu caráter de antecipação e de abertura. Essa antecipação refere-se a um futuro a realizar e a abertura volta-se para o imprevisível, aquilo que não é possível determinar; portanto, abre-se para possibilidades de negociações que se nutrem de criatividade para saber lidar com terreno conflituoso, marcado por interesses convergentes e não-convergentes, característica da convivência humana na escola.

Pensando na criação de projetos no contexto educacional, percebemos sua ligação com os valores humanos, sobretudo ao considerarmos seu duplo caráter de antecipação e abertura, pois realizar projetos permite 'minar-se a arrogância, sobretudo a intelectual, com o recurso permanente à humildade de quem sabe o quanto não sabe, com a doçura de quem sempre se põe em disponibilidade para fomentar projetos individuais, alimentá-los e alimentar-se deles' (MACHADO, 1997, p. 93)

A escola pode (e deve) cultivar os valores humanos, possibilitando a articulação entre a diversidade dos projetos individuais e os apelos a projetos coletivos, nascidos de seu cotidiano ou da comunidade da qual faz parte, sendo essa articulação sua principal tarefa. (WARSCHAUER, 2001, p.159)

Vemos nessa citação um desdobramento de projetos no campo escolar, o projeto da escola articulado a projeto educativo da sociedade brasileira e os projetos individuais, de alunos, professores, profissionais e comunidade, articulados entre si, com a proposta da escola e sociedade. Essa articulação pessoa-escola-sociedade pode ser representada pela imagem de encaixe, tal como a boneca russa<sup>2</sup>, apontando para a compreensão do conceito de complexidade parte/todo, entre outras, uma lógica da abordagem transdisciplinar. A articulação sobre a qual se discorre pode ser mais bem assimilada através do enunciado de Teilhard de Chardin: "Cada elemento do cosmos está positivamente entrelaçado com todos os outros. É impossível seccionar essa rede para isolar uma porção sem que ela desfie e se esfiappe nas partes". (Chardin, 1995, p.111)

O pressuposto de Chardin contribui para que entendamos de que forma as imbricações de projetos pessoais e sociais guardam semelhança com o 'espírito de projeto' que permeia uma proposta político-pedagógica, e seu potencial para consolidar o ato formativo, no sentido humano. Isso pressupõe a participação de todos os segmentos da escola no diagnóstico, planejamento e avaliação sobre as suas expectativas, permitindo a construção da autonomia intelectual de todos os envolvidos. Nesse processo participativo já se delineia a concepção do que seja uma escola cidadã.

Sobre planejamento, Padilha (2003) pretende que:

(...) a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de (...) estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente

---

<sup>2</sup> Referência à boneca **matrioska**, **matriosca**, **matrioshka**, **Matriochka**, **matrioschka** ou **Matryoshka** (Círilico **матрёшка** ou **матрешка**), mais conhecida no ocidente como **Boneca russa**; trata-se de um brinquedo tradicional da Rússia, constituído por uma série de bonecas, feitas de diversos materiais, ainda que o mais frequente seja a madeira, que são colocadas umas dentro das outras, da maior (exterior) até a menor, a única que não é oca (Wikipedia, 2007).



quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2003, p.45)

Padilha discorre sobre o planejamento de um projeto pedagógico segundo o viés da escola cidadã, que prioriza a gestão democrática, a autonomia, o desenvolvimento do senso de responsabilidade, o respeito à dignidade humana e aos direitos humanos.

A análise de Padilha está focada no “planejamento dialógico na perspectiva da *escola cidadã*” (2003, p.63. grifo do autor). A expressão ‘dialógico’, aqui, diz respeito à relação educador/educando nos moldes dialéticos propostos por Paulo Freire (1996) que permite não apenas a transmissão de conhecimento, mas, sobretudo facilita a produção e reelaboração desse conhecimento, priorizando uma prática educativa crítica, edificada sobre a assertiva: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p.66)

Assim, essa escola que valoriza a autonomia e a relação dialógica, democrática, entre todos os envolvidos em seu cotidiano, é denominada escola cidadã. Gadotti (2000, p.9) explicita que “Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e sistemas educacionais.”

Desse modo: “O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadania. A escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela.” (Padilha, 2003, p.61) Esse modelo de escola é viabilizado pela gestão democrática, cujos principais parâmetros são apresentados resumidamente, com base nas proposições de Padilha (2003):

- Capacitação de todos os segmentos englobados pelo cotidiano escolar (professores, alunos, funcionários, pais), no sentido de conscientizar sobre a importância da participação.
- Consulta permanente à comunidade escolar, criando um ambiente participativo através da promoção de debates, seminários, etc.
- Regulamentação da gestão democrática, transformando-a num fórum permanente de discussão, com regras de participação bem definidas.

- Transparência nos processos decisórios relativos à gestão.
- Democratização do acesso às informações sobre a gestão e os processos decisórios.

A síntese desses elementos que definem um projeto pedagógico dialógico, elaborada com base numa gestão escolar democrática, se traduz na “cidadania e autonomia, termos que não podem ser separados.” (Padilha, 2003, p.64). Portanto, o autor defende que:

A escola projetada com base na referida autonomia tem a finalidade de formar seus educandos para a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas, para o exercício e a prática da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão. Ela estaria inserida numa sociedade cuja educação é planejada de maneira socializada e ascendente, isto é, democraticamente, a partir de suas bases, influenciando (...) as ações dos demais níveis educacionais, seja regional, municipal, estadual ou nacional. [Pois] A autonomia na escola cidadã pressupõe a alteridade, a participação, a liberdade de expressão (...) na escola e fora dela. (PADILHA, 2003, 65)

Seguindo essas diretrizes básicas, cada segmento escolar oferece sua contribuição para o projeto pedagógico socializado, e a mesma é construída por decisões elaboradas coletivamente, onde: “O importante é que cada sujeito coletivo [cada segmento] sinta-se co-responsável pelo processo e pelo projeto” (Padilha, 2003, p.70).

Se cada segmento deve se co-responsabilizar pelo processo, o ‘sentir-se responsável’ exclui a hierarquização, que conduz a uma visão reducionista da escola, conforme entende Veiga (2003). A autora ressalta que o alicerce que deve nortear o projeto pedagógico está expresso no Artigo 15 da Lei 9.394/96: é fundamental fortalecer a autonomia da escola, pois isso se refletirá na vivência de toda a comunidade escolar.

De modo geral, Veiga (2003) aponta que no esteio da reestruturação do EM, em meados da década de 90, pouca coisa foi efetivamente alterada nos cenários educacionais, predominado a mescla de velhos e novos problemas de difícil solução, independente das teorizações em cima dos projetos político-pedagógicos.

Afirma, ainda, que a expansão do EM não atingiu qualidade de ensino e apresenta fortes características de exclusão. Em suma, as reformas político-educacionais que se refletiram nos projetos político-pedagógicos, não têm contribuído para alterar a realidade educacional dos educandos, que, afinal, deveriam ser os principais beneficiados.

Nesses cenários, a investigação da presença de referenciais bioéticos no projeto da Escola Estadual Joaquim Ribeiro parece pertinente. Talvez, seja possível encontrar alguns eixos que contribuam para o cumprimento da objetivo precípua da escola: a formação do cidadão. E esta, fundamentada na definição dos próprios PCNs: “A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade.” (Brasil, 1998)

## **2.2 Cenários: informações sobre o município onde a E.E Joaquim Ribeiro está inserida**

A Escola Estadual Joaquim Ribeiro está localizada no município de Rio Claro, cidade de médio porte que integra a região centro-leste do estado de São Paulo. A cidade integra a região administrativa de Campinas e, atualmente, possui uma área de 498,7 km, segundo dados do IBGE (2005) e o índice demográfico atinge a marca de 190.373 mil habitantes sendo que, para a faixa etária entre 15-17 anos (clientela provável do EM, perfazendo a taxa de escolarização líquida) são 11.529 indivíduos (IBGE, 2006). A sede do município conta com serviços públicos de ordem municipal, estadual e federal.

O PIB do município gira em torno de R\$ 2.420.027,00 e o PIB *per capita* é de R\$ 13.181,00. Rio Claro possui um city-gate do gasoduto Bolívia-Brasil e também está integrada à rede de fibra óptica paulista, fatores importantes para o seu desenvolvimento futuro.

Quanto à localização, o município de Rio Claro encontra-se a 240 km do porto de Santos, a 85 km do Aeroporto Internacional de Viracopos e a 200 km do Aeroporto Internacional de Guarulhos. Portanto, uma região estratégica no contexto do Estado de São Paulo. O setor industrial conta com o Programa de

Desenvolvimento Econômico de Rio Claro – PRODERC – Leis nº 2629 de 29/12/93 e 2788 de 26/12/95. Quanto às redes de comunicação, a cidade dispõe de serviços: correios, telefonia, rede bancária (estaduais e federais), jornais diários e semanais, emissoras de rádio (AM e FM), canal de televisão, Tvs a cabo e provedores de Internet (NICOLETTI et al, 2003).

A cidade de Rio Claro possui uma rede de circulação composta por ferrovias, rodovias, estradas vicinais, terminal rodoviário e aeroclube. Concernente ao saneamento básico, Rio Claro está consolidando as suas Estações de Tratamento de Esgoto (ETEs), e já possui três estações em funcionamento (NICOLETTI et al, 2003).

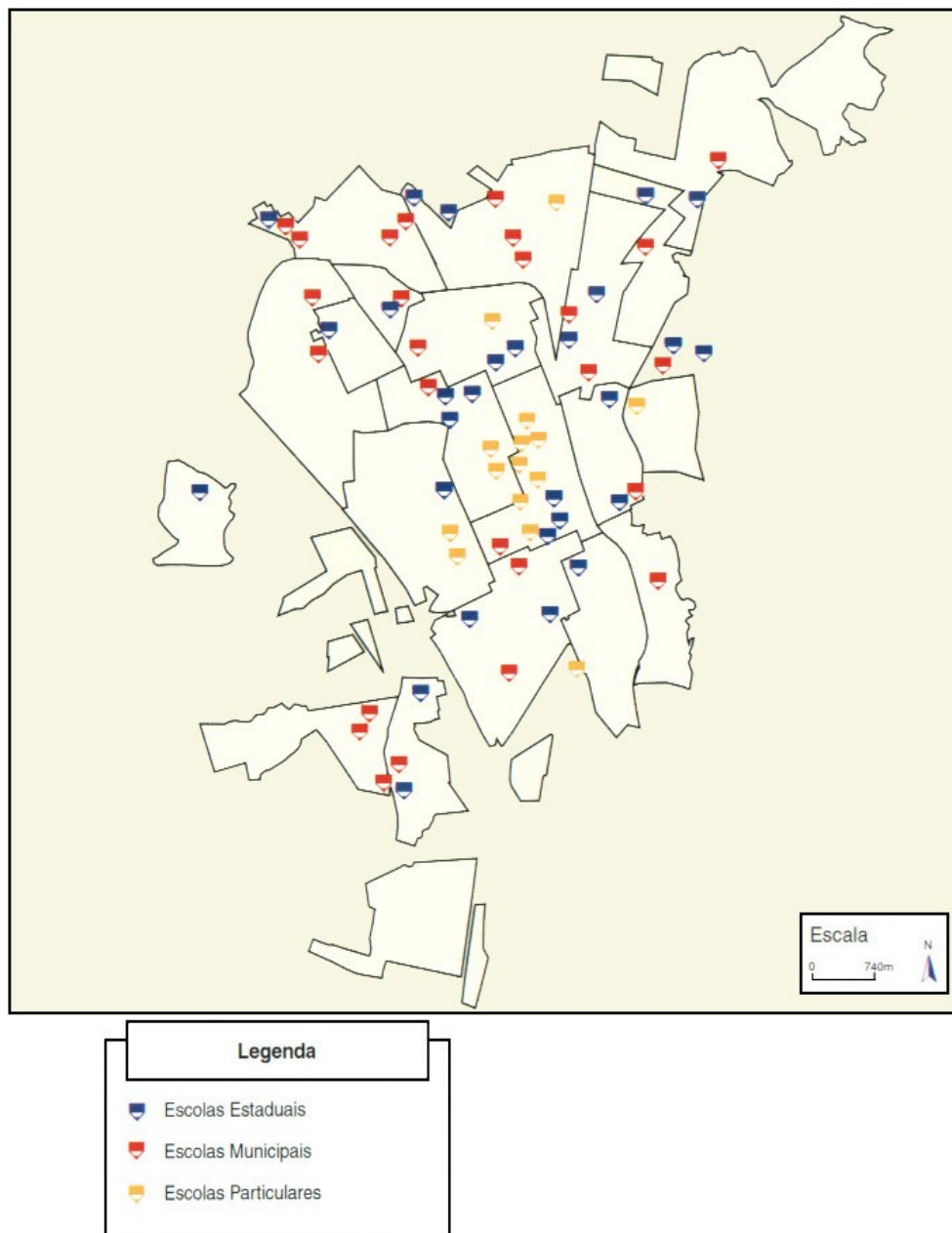
Quanto à área da saúde, no conjunto Rio Claro possui 05 hospitais (sendo um deles psiquiátrico), 03 maternidades, 08 unidades básicas de saúde, 02 centros de saúde, pronto socorros, centro de vigilância sanitária, centro de zoonoses, centro de habilitação infantil e saúde do trabalhador (NICOLETTI et al, 2003).

Referente às questões sócio-educacionais e culturais, pertinentes à abordagem, a rede municipal de ensino de Rio Claro é composta por 35 unidades educacionais. O município apresenta taxa de alfabetização em torno de 97,3%, contando com 26 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 41 estabelecimentos de ensino fundamental, 16 de ensino médio. Essas estruturas se dividem em escolas e centros de educação infantil, escolas estaduais e particulares, escolas profissionalizantes e unidades do Sesi, Senai, Senac. Em termos de Ensino Superior a cidade conta com uma universidade pública - Universidade Estadual Paulista – UNESP; ainda, possui várias instituições de ensino privadas: ASSER, CBTA, Faculdades Claretianas (Nicoletti et al, 2003).

Para o que interessa a essa pesquisa, no município de Rio Claro, em 2005, a cidade contava com 16 escolas voltadas para o Ensino Médio – EM; 10 pertencentes à rede pública de ensino e as demais à rede privada. No mesmo ano de 2005, o número de matrículas no EM foi de 7.973; dessas, 6.398 foram efetivadas em escolas da rede pública estadual e 1.575 em escolas da rede privada. Há 437 docentes lecionando no EM, dos quais 262 atuam em escolas públicas

estaduais e 165 em escolas privadas (IBGE, 2006). A figura 1 traz o mapa do panorama educacional no município.

**Figura 1 – Mapa do Panorama Educacional Rio Claro/SP**



Fonte: Atlas Municipal Histórico, Geográfico e Ambiental, 2003

Para estabelecer os cenários referentes à qualidade do EM, no município, torna-se relevante destacar que, na última edição do ENEM, a rede pública e privada de Rio Claro registrou uma média de acertos maior que a estadual e nacional: 47,787 no total (redação e prova objetiva), contra 43,820 e 42,950, respectivamente. Ainda, na contramão dos cenários nacionais e estaduais, em Rio Claro os estudantes que obtiveram melhor média são egressos de escola pública<sup>3</sup> (Jornal Cidade, 2006).

### **2.2.1 Perfil da E. E. Joaquim Ribeiro**

A escola foi fundada por Joaquim Ribeiro dos Santos, em 03/03/1926, tendo iniciado suas atividades como Escola de Comércio. Por uma Lei da Câmara Municipal de Rio Claro, em setembro de 1927, o curso ginásial do Instituto Joaquim Ribeiro tornou-se municipal e passou a receber inspeção federal a partir de 1930. Pelo Decreto n.º 9784, de 03/12/1938, a escola passou para o domínio do Estado, medida esta que só se efetivou a partir de 1940. O Decreto n.º 11990, de 18/03/1943, autorizou a implantação dos cursos Clássico e Científico. Em 12/03/1947, foi criada pelo Decreto-Lei 17110, anexa ao então Colégio Estadual de Rio Claro, a Escola Normal e, finalmente, em 1957, a escola recebeu a denominação Instituto de Educação Estadual<sup>4</sup>.

A Resolução SE de 27/01/1976, que reestruturou a Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, transformou o Instituto de Educação Estadual em Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joaquim Ribeiro. Depois, em 1991, após a implementação do sistema de Escolas Padrão, foi escolhida entre outras 300 escolas para participar do projeto.

---

<sup>3</sup> Escola Técnica Professor Armando Bayeux da Silva (estadual). Na prova Objetiva do Enem, os 36 estudantes obtiveram a média de 70.13, na Redação e, na Prova Objetiva a média chegou a 68.69. Os valores são considerados excelentes pelo INEP.

<sup>44</sup> Comunicação pessoal por Salete Crespo, coordenadora pedagógica da escola, em 27 de janeiro de 2007.

Atualmente, a EE Joaquim Ribeiro é mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Ensino do Interior e da Diretoria de Ensino da região de Limeira. A administração está fundamentada nas disposições prevista pela Lei Magna, de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394, de 1996); no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8069, de 1990) e no Decreto Federal nº. 2208, de 1997 (EE Joaquim Ribeiro, 2003). A escola, que ministra o Ensino Médio, localiza-se no bairro Cidade Jardim e não se restringe ao atendimento de alunos apenas da citada região e seu entorno, mas atende uma clientela egressa de diversos bairros de periferia. As figuras 2, 3 e 4 mostram a estrutura física da escola.

**Figura 2 – Fachada da EE Joaquim Ribeiro**



Fonte: MESSIAS, T.H., 2007

**Figura 3 – Fachada lateral**



Fonte: MESSIAS, T.H., 2007

**Figura 4 – Entrada do Salão Nobre**



Fonte: MESSIAS, T.H., 2007

Segundo consta do Regimento Escolar, a escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno, adotando a organização seriada. O curso noturno possui organização diferenciada para atender às condições dos alunos. Atende 1337 alunos regularmente matriculados no EM, sendo 856 nos turnos diurnos e 481 no curso noturno. A carga horária perfaz 1.200 horas anuais no diurno e 1000 horas no noturno.

Além da área de recreio equipada com cantina e da quadra de esportes, a escola oferece ao alunado 09 salas ambientadas, conforme descrito:

- 01 biblioteca com aproximadamente 20.000 volumes registrados;



- 01 videoteca com 900 títulos em VHS e 150 títulos em CDs e DVDs;
- 01 laboratório de Física e Matemática;
- 01 laboratório de química e biologia;
- 01 sala ambiente para atender a área de Linguagens e Códigos (Português, Inglês e Artes);
- 01 sala ambiente para geografia e história;
- 01 sala ambiente para atender psicologia e filosofia;
- 02 lab de informática;
- 02 salas de vídeo.

O espaço físico da área administrativa inclui sala da direção, sala da vice-direção, sala da coordenação, sala do arquivo, secretaria, sala de professores, sala de inspetores, sala de reuniões, sala de orientação e supervisão, sala de arquivo e sala de professores.

Dentre os recursos materiais didático-pedagógicos a escola disponibiliza:

- 18 computadores, sendo 10 interligados a rede, para uso de professores e alunos;
- 02 computadores para uso da secretaria;
- 02 computadores para uso da direção;
- 01 computador para uso da coordenação;
- 01 máquina digital de fotografia;
- 02 mimeógrafos;
- 02 retroprojetores;
- 06 aparelhos de TV (distribuídos nos ambientes: sala de reuniões/ laboratórios/ videoteca);
- 05 aparelhos de Vídeo cassete;
- 02 aparelhos de DVD;
- Dicionários : Português e Inglês;
- Livros didáticos, paradidáticos, mapas, atlas, globos;
  - Rádios

Quanto à gestão, segundo explicita o Regimento Escolar, no Capítulo I, Artigo 7:

A gestão democrática dessa escola tem por finalidade possibilitar maior grau de **autonomia**, de forma a garantir o **pluralismo de idéias** e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado. (EE JOAQUIM RIBEIRO, 2003. Grifos nossos)

Considera-se a relevância de explanar resumidamente o que o Regimento Escolar define como 'gestão democrática', já que envolve referenciais bioéticos como autonomia e inter e transdisciplinaridade (expressas pelo conceito de 'pluralismo de idéias e concepções pedagógicas').

Em síntese, o Artigo 9 do Capítulo I prevê que a 'gestão democrática' se constrói através da participação de todos os profissionais da escola na elaboração do projeto pedagógico. Estabelece-se, ainda, por meio do envolvimento efetivo dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar (direção, docentes, discentes, funcionários), os quais são representados nos processos consultivos e decisórios através dos dois órgãos colegiados: Conselho de Escola e Conselhos de Classe; também, através das instituições escolares Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil.

Aponta-se, então, que a 'gestão democrática' está fundada no modelo participativo, que se reflete na: "**autonomia** da gestão pedagógica, administrativa e financeira (Cap. I, Art. 9, Inciso III); também, na garantia da "**responsabilidade** e o zelo comum na manutenção do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos", como propõe o Inciso IV (EE Joaquim Ribeiro, 2003. Grifos nossos).

Observa-se que o Inciso IV tangencia o referencial bioético 'responsabilidade'; nessa aplicação específica, referindo-se á forma justa de distribuir os recursos públicos. Obviamente, os referenciais bioéticos que norteiam o Regimento Escolar presentificam-se no projeto pedagógico.

Referente ao referencial bioético 'autonomia', o Regimento Escolar, quando se refere às instituições escolares (Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil) afirma: "As instituições escolares têm a função de aprimorar o processo

de construção da **autonomia** da escola” (EE Joaquim Ribeiro, 2003) (Regimento Escolar, Capítulo II, Artigo 11).

Quanto à presença de referenciais bioéticos de autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas e justiça/eqüidade no Regimento Escolar, assinala-se que, no conjunto, o Regimento apresenta um perfil bioético, significando com isso a valorização dos citados referenciais em seu texto. Cita-se como exemplo:

As normas de gestão e convivência visam orientar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola, em todos seus segmentos e se fundamentarão em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática e sua desobediência cabe sanções e recursos previstos por lei e por este regimento. (EE JOAQUIM RIBEIRO, Capítulo IV Artigo 21, 2003)

Finalizando, observa-se que, de forma explícita na redação do documento o termo **autonomia** surge seis vezes; o termo **eqüidade** aparece uma vez; **responsabilidade** (perante vários aspectos da vivência escolar e da administração dos recursos públicos) aparece 11 vezes. Torna-se importante ressaltar que, de forma implícita, questões relativas à autonomia, respeito à vulnerabilidade e dignidade do ser humano e à eqüidade/justiça permeiam o documento.

### 2.3 Análise do projeto pedagógico em relação aos referenciais bioéticos

O projeto pedagógico está pautado pelos PCNs, com elaboração do conhecimento sistematizado, desenvolvimento das habilidades e competências em cada um de seus educandos, com base no contexto social em que vivem, objetivando a vivência deles num mercado de trabalho em permanente e intensa transformação (EE Joaquim Ribeiro, 2003).

Torna-se válido salientar que, para cumprir-se o objetivo precípua proposto por esta análise, o aprofundamento na leitura e estudo do projeto pedagógico guiou-se, inicialmente, pelas perguntas abaixo enunciadas:

- **Qual o objetivo deste projeto?** Segundo sua própria definição:

[O projeto] busca, através de uma gestão democrática, de um ensino eficaz e contextualizado, oferecer ao alunado uma matriz curricular para que construa, se aproprie e socialize o conhecimento. Valoriza o duplo sentido do ser humano, por isso, coordena valores (liberdade, felicidade, solidariedade, cooperação, justiça, sentido de vida pessoal e em grupo) ao mesmo tempo em que instrumentaliza o indivíduo (conhecimento científico, teórico e prático) para a vida, para o mercado de trabalho. (EE JOAQUIM RIBEIRO, 2003)

- **Que metas estabelece para atingir o objetivo?** O projeto enumera as seguintes metas:

1. uma aprendizagem significativa – conteúdos a partir do cotidiano do aluno; 2. conhecimento prévio do aluno – levar em conta ‘a vida do aluno’ anterior à escola; 3. os aspectos motivacionais e funcionais – fazer da educação acadêmica não um sacrifício, mas um prazer para os adolescentes; 4. participação efetiva da comunidade – pais, entidades, etc; 5. questionamento e respeito ao significado lógico e psicológico da aprendizagem, oferecendo instrumental (...) que permita ao aluno buscar sua auto-realização (...) (EE JOAQUIM RIBEIRO, 2003)

- **Qual o público-alvo desse projeto?**

A clientela é, hoje, formada por representantes de todas as regiões da cidade, distritos e cidades vizinhas. Tal clientela, cuja idade oscila entre 15 a 18 anos, reproduz a sociedade rio-clarense, que, por sua vez, reflete a sociedade brasileira, no contexto da **região sudeste – a mais desenvolvida do país** e, por isso mesmo, **a mais contraditória**, pois traz em seu bojo as dicotomias provocadas **pelas desigualdades sociais**. (EE JOAQUIM RIBEIRO, 2003. Grifos nossos)

Estabelecida essa base, aponta-se que o projeto pedagógico da E.E. Joaquim Ribeiro ratifica as definições previstas pela LDB -9394/96, no que concerne à finalidade do Ensino Médio. Destacam-se, no Artigo 35, os incisos II e III, que abordam as questões discutidas nesse trabalho:

II – a preparação básica para o trabalho e a **cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da **autonomia intelectual e do pensamento crítico**; (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

### **2.3.1 Espaço para o referencial bioético - respeito à dignidade e vulnerabilidade humanas**

Na íntegra, o objetivo do projeto pedagógico, conforme mostra o seu enunciado, está permeado de referenciais bioéticos (entendidos, aqui, na acepção de Hossne, como pontos de referência). Por exemplo, quando enfatiza a valorização do “duplo sentido do ser humano” através da ação de um conjunto de valores: “solidariedade, cooperação, justiça, sentido de vida pessoal e em grupo.” Ora, valorizar o ser humano em sua integralidade remete-nos ao respeito à dignidade e vulnerabilidade humanas.

O objetivo expresso de instrumentalizar os alunos para exercerem a solidariedade e a cooperação, pode ser utilizado, sob aspectos de ensino dos conteúdos bioéticos, para levá-los a compreender a vulnerabilidade da condição humana; e mais: a vulnerabilidade circunstancial de que falam Garrafa & Porto (2003) ao se referirem às condições atuais de vida no contexto brasileiro, caracterizada por péssimos indicadores sociais, sobretudo os relacionados à própria Educação.

Garrafa & Porto e também Macklin (2003) explicitam que a vulnerabilidade circunstancial que atinge, hoje, um grande número de pessoas, resulta em situações de destituição do sujeito dos bens que deveriam ser inalienáveis. Existindo esse objetivo no projeto pedagógico, de promover a solidariedade e a cooperação, com base neles pode-se construir com os alunos uma visão coletiva acerca do tema, no sentido de ajudá-los a identificar essa vulnerabilidade dentro do seu próprio contexto de convivência escolar.

Valores como solidariedade e cooperação também podem ser entendidos em relação ao respeito à dignidade humana. A proposta abre caminho para que se discuta o fato de que muitos brasileiros (já que este é o contexto de vivência dos alunos) estão excluídos de uma existência digna por conta das patentes inequidades sociais prevalentes no país, como esclarecem Garrafa & Porto (2003).

Não pode haver respeito à dignidade humana num cenário onde indivíduos e grupos sofrem um processo contínuo de desempoderamento, de impotência e

perda de capacidade de acessar o desenvolvimento, em face das estruturas econômicas e sociais que o determinam como excluído.

Outro exemplo da presença do referencial respeito à dignidade e vulnerabilidade humanas surge, de modo tácito, no seguinte enunciado: “O presente projeto está voltado para uma prática que faça com que seus alunos no final da etapa tenham (...) **consciência de seus direitos e deveres, responsabilidade e comprometimento com o bem comum**” (Grifo nosso). Assim, o responsabilizar-se comprometer-se com a manutenção do bem comum, o ser solidário, guarda relação com esse ponto de referência da Bioética, pois:

A bioética é mais que debater, é fazer coisas juntos uns com os outros porque é tendo a **responsabilidade** de agir, de justificar as **escolhas** feitas ou não (...) de arcar com as consequências, **que se aprende a viver junto**, que se constrói comunidade, que se pratica solidariedade, que se exercita tolerância. (...) A tolerância é uma conquista no caminho em direção à solidariedade, esse laço recíproco que une pessoas como **co-responsáveis pelo bem umas das outras**. (BARCHIFONTAINE, 2006, p.204. Grifos nossos)

Assinala-se, então, a presença de um espaço de trabalho com os referenciais bioéticos do respeito à vulnerabilidade e dignidade humanas no discurso do projeto pedagógico.

### 2.3.2 Espaço para o referencial bioético - justiça/eqüidade

O projeto pedagógico analisado enfatiza como objetivo que os alunos consigam criar/perceber um “sentido de vida pessoal e em grupo”. E, ainda, que se apropriem do conhecimento e adquiram competências que os tornem capazes de “intervir na sua própria vida e no seu grupo social.” Nesse contexto explicitado pelo projeto, pontua-se que há um espaço privilegiado para o ensino do referencial da eqüidade/justiça.

Pontua-se que a aquisição de um “sentido de vida pessoal e em grupo” e a possibilidade de intervir na própria vida e no grupo social implicam numa convivência criativa e respeitosa consigo mesmo e com o outro. Está nítida a possibilidade de levar o alunado a compreender que o sucesso dessa convivência precisa alicerçar-

se “na disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”, sentença que define o verbete eqüidade (Aurélio, 2005).

Ou seja, o ideário da eqüidade, com seu “conjunto de direitos imutáveis de justiça”, como esclarecem Garrafa e Porto (2003), encontra-se patente no enunciado da proposta, configurando-se em mais um dos espaços que favorecem o ensino dos conteúdos bioéticos. Particularmente, em relação à temática da “justiça como cuidado”, conforme abordado no capítulo 1 desse trabalho, há um privilegiado caminho de reflexão através do qual os alunos podem ser conduzidos.

Considerando, juntamente com Oliveira (1997), o tema da distribuição equânime de bens e serviços, torna-se possível focar a atenção no lócus social do alunado, e, partindo da proposta, levá-los a identificar a injustiça (a inequidade) prevalente na sociedade desde o próprio contexto do EM, tradicionalmente excludente, na sociedade brasileira. Nesse sentido, observa-se que surge um espaço para discutir justiça/eqüidade a partir das vivências mesmas dos alunos, sabendo-se que:

Minoritária em números absolutos, quase inexistente em termos da cobertura da faixa etária à qual se destina, internamente segmentada, **a escola média brasileira tem sido, mais que qualquer outro nível de ensino, marcada por uma desigualdade que se inicia antes e fora dela**, na escola obrigatória, e se completa dentro de suas fileiras. (NAMO DE MELLO, 1998)

No parágrafo em que define a missão/função da escola o projeto pedagógico assinala: “Cabe a ela propiciar aos indivíduos condições de **igualdade de acesso** ao conhecimento” (EE Joaquim Ribeiro, Grifo nosso). Obviamente, a simplicidade do enunciado contrasta com as estatísticas: menos de 50% do número total de matriculados no EM, no Brasil, pertencem à faixa etária adequada à essa fase educacional, entre 15 e 17 anos (INEP, 2006)

Referente às questões dos referenciais bioéticos de justiça/eqüidade, o projeto pedagógico ainda pontua:

(...) para uma escola que se preocupa com a inserção do seu aluno na sociedade fica claro que o grande objetivo é a busca da melhor qualidade de vida dos grupos sociais que transitam dentro dela, buscando e/ou criando espaços alternativos, buscando parcerias na

própria comunidade, incentivando a co-participação, facilitando o desenvolvimento e anulando as diferenças. (EE JOAQUIM RIBEIRO, 2003)

Fica claro que coexistem na escola vários grupos sociais, tornando-a um espaço privilegiado para a exposição e discussão acerca dos referenciais de justiça/equidade, mesmo porque a proposta estabelece como objetivo a promoção da qualidade de vida dos vários grupos, a co-participação para o desenvolvimento e a meta de anular as diferenças. Aqui, pode-se entender a anulação das diferenças como um reforço à prática da equidade. Em que sentido? Enquanto existirem os desiguais, esses deverão ser tratados desigualmente (receber mais, pois necessitam mais) até que atinjam o patamar da igualdade, como elucidam Garrafa & Porto (2003).

Ainda, em relação a esse viés da diversidade dos grupos sociais que formam a comunidade escolar, o projeto pedagógico estabelece como meta motivar a co-participação visando o desenvolvimento. Especificamente, nesse contexto, vale a assertiva: “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à **convivência humana**” (Freire, 1996, p. 19. Grifo nosso). Por esse viés, remete-se a Dussel (2000) para quem a ética só se torna factível no convívio social.

Diante do exposto, sobressai-se o conteúdo bioético relativo à equidade/justiça na redação do projeto, considerando-se, ainda, em relação aos objetivos do mesmo quando aborda as relações dos grupos sociais que:

(...) devemos entender a bioética como um refinado produto da cultura, [que] deve ser pensada e discutida a partir do vértice das funções sociais, pois ela sempre será uma bioética das relações (...) [ a qual] emerge da percepção simbólica da existência do outro como sujeito ou objeto e da nossa necessidade de um relacionamento social com respeito, confiança e liberdade. (COHEN, 2006, p. 191)

Essa relação de mútuo respeito, que se alicerça no reconhecimento do outro como sujeito é inviabilizada pelas inequidades sociais que se traduzem nos cenários de desigualdade, prevalentes em toda a América Latina e no Brasil, onde,



marcadamente, poucos adquirem educação mais abrangente, pleno acesso à saúde, e outros bens e serviços representativos do exercício da cidadania, inclusive, o poder de participar das decisões políticas (Garrafa e Porto, 2003).

Assinala-se, portanto, a presença de um espaço para o ponto de referência justiça/equidade no contexto do projeto pedagógico; espaço, este, que se abre à discussão de várias vertentes temáticas a partir do cotidiano do próprio alunado em relação ao ambiente sócio-cultural com o qual a escola interage.

### **2.3.3 Espaço para o referencial bioético - autonomia**

Quanto ao ponto de referência bioético – autonomia, considerando a relação intrínseca que mantém com a Educação, observa-se sua presença pontual no projeto pedagógico da E.E. Joaquim Ribeiro. Antes de qualquer coisa, torna-se relevante entender que, para a Bioética: “Diz-se que uma pessoa atua com autonomia quando tem *independência* em relação a controles externos e *capacidade* para atuar segundo uma escolha própria” (Lolas, 1998, p.62. Grifos do autor.).

Assim, temos uma definição que se revela numa ação. A autonomia surge como algo observável no comportamento de um determinado indivíduo. Concordando com as assertivas de Segre et al, expostas no Capítulo 1, é preciso salientar que, considerando-se a impossibilidade de colocar a abrangência da autonomia na, por assim dizer, moldura de uma definição, seja da Bioética, seja da Educação, em relação ao projeto pedagógico aqui analisado se aceita como parâmetro para as reflexões os postulados de Freire (1996).

A autonomia sobre a qual Freire (1996) discorre guarda relação de coerência com o postulado de Lolas (1998) que pontua a capacidade do indivíduo autônomo para agir segundo suas próprias escolhas. Ora, quando fala em ‘escolhas’ Freire utiliza o termo ‘decisões’; assim, sugere-se um paralelo entre a capacidade para agir segundo escolhas pessoais, de Lolas, e a capacitação contínua para a decisão responsável, que Freire considera fundante da autonomia.

Os pressupostos que Freire (1996) estabelece em relação à autonomia correspondem, ainda, ao exercício do livre-arbitrismo, à reafirmação do *self* em relação a quaisquer condicionamentos (inclusive, os da própria Educação e da Cultura) como propõem Segre et al.

Freire (1996) ao abordar a questão do condicionamento elucida que ser autônomo envolve o reconhecimento de que o ser humano é condicionado, porém, não determinado por esses condicionamentos, já que pode alçar-se acima deles. Isso ocorre porque o homem é um ser inconcluso, inacabado. Assim, ao se apropriar do conhecimento e ressignificá-lo, o indivíduo vai aprendendo a exercer-se de modo autônomo.

Observando o projeto pedagógico à luz dos enunciados de Freire (1996), percebe-se que, além dos parágrafos onde o verbete autonomia está grafado literalmente, de modo implícito o sentido da autonomia permeia a redação de todo o documento, como os exemplos a seguir patenteiam.

“O Projeto Pedagógico da EE Joaquim Ribeiro busca (...) oferecer ao alunado uma matriz curricular para que se construa, se aproprie e socialize o conhecimento.” Ora, os atos de “construir-se” e “apropriar-se” de que fala o documento envolvem autonomia, já que pressupõe que o educando se torne sujeito do conhecimento adquirido a fim de que possa socializá-lo. Coincide, também, com a finalidade do EM, segundo o Artigo 35 da LDB/96 que estipula como objetivo: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual”.

O projeto ainda define que “o esforço dos educadores será de garantir um ensino de qualidade por meio de uma prática docente comprometida com o processo de apropriação e reapropriação do saber pelos alunos”. Ou seja, garantir que o educando aprenda a ser autônomo, como esclarece Freire (1996), não através da mera transferência de conteúdos e conhecimentos, mas da elaboração do saber mediante a conquista da autonomia e vice-versa, num profundo movimento de retroalimentação<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo definição de Aurélio (2005): Processo pelo qual se produzem modificações em sistema, comportamento ou programa, por efeito de respostas à ação do próprio sistema, comportamento ou programa.

Outro exemplo relevante: “O presente projeto está voltado para uma prática que faça com que seus alunos no final da etapa tenham: (...) senso crítico desenvolvido [e] capacidade para continuar evoluindo (...)”. O desenvolvimento do senso crítico remete à construção da autonomia dos indivíduos, como Freire (1996) explica de modo tão claro, mostrando que, da reflexão crítica acerca do cotidiano dos educandos, da observação dos costumes desse cotidiano, podem emergir os valores que darão significado ao mundo, à comunidade e à convivência social. No dizer do autor capacitar o educando para exercer o senso crítico implica em reconhecê-lo como “sujeito cognoscente (Freire, 1996, p. 135) com potencial para “entender e comunicar o entendido” (id.).

No seguinte parágrafo, observa-se: “Através de conteúdos significativos a equipe escolar busca implementar a (...) formação do cidadão capaz de intervir na sua própria vida e no seu grupo social”, o que remete ao postulado de Lolas (1998) sobre a capacidade para escolher/intervir, configurando-se como um espaço para inserção do debate bioético.

Portanto, pontua-se a presença de um espaço no projeto da EE Joaquim Ribeiro para o referencial autonomia.

Finalizando, enfatiza-se que a visão que embasa o projeto pedagógico, vinculada à educação cidadã, é coerente com o seguinte postulado:

A cidadania é o exercício da plenitude dos direitos, como garantia da existência física e cultural, e o reconhecimento como autor social. (...) No centro de todo o processo político deve estar o cidadão, indivíduo revestido de plenos direitos políticos, civis e sociais. (...) Somente a educação para a cidadania poderá dar credibilidade para a bioética de fronteira<sup>6</sup>. (BARCHIFONTAINE, 2006,p.203)

Desse modo, infere-se da análise e exposição do conteúdo do projeto pedagógico em relação aos referenciais bioéticos que se delineia no mesmo um espaço para a Bioética, sobretudo nos seguintes sentidos: “A bioética emerge das relações psicossociais.” (COHEN, 2006, p. 187).

<sup>6</sup> Bioética de fronteira: segundo explica Barchifontaine, trata das novas tecnologias biomédicas aplicadas, sobretudo à fase nascente e à fase terminal da vida. No caso específico da discussão empreendida nesse trabalho remete ao exercício da cidadania, da autonomia, para fazer escolhas e tomar decisões individuais e como sociedade face a essas novas tecnologias. A educação cidadã pode instrumentar os indivíduos para essas decisões.

Ainda: “A bioética significa a ética aplicada à vida e se apresenta como a busca de um comportamento responsável por parte das pessoas que (...) [tomam decisões] em relação à humanidade.” (Barchifontaine, 2006, apud Garrafa, 2005, p. 200).

E mais: “Os grandes rumos da bioética que poderiam ser tematizados em uma dialética de vida e antvida seriam: alimentação-desnutrição, saúde-doenças, trabalho-desemprego, **educação-carência cultural** (...)” (Barchifontaine, 2006, p. 201. Grifo nosso).

Também: “Hoje, sacraliza-se a ciência e degrada-se a pessoa humana. Assim, a bioética poderia ser uma ferramenta para o exercício da cidadania.” (Barchifontaine, 2006, p. 203. Grifo nosso). Diante do exposto, aponta-se que os citados referenciais bioéticos estão, explícita e tacitamente, expressos no projeto pedagógico da EE Joaquim Ribeiro.

Visando enriquecer a abordagem proposta para este trabalho Rosito (2007)<sup>7</sup> sugere que se contemple a dimensão simbólica da prática pedagógica, que se reflete no conjunto de ‘personagens’ que transitam no espaço escolar, conforme explica Furlanetto (2004), que pesquisou os aspectos simbólicos do universo pedagógico, com a finalidade de desvelar alguns símbolos expressos no cotidiano escolar. No desfecho de sua pesquisa. A autora relata:

Nós testemunhamos as histórias de vidas, de lutas existenciais e pedagógicas dos professores, bem como as histórias de vidas de alguns alunos. Ao ouvirmos com aceitação, parecia que validávamos suas histórias suas esperanças, seus sonhos. Algumas crianças, ao serem ouvidas, pareciam deixar o lugar de excluídas e se autorizavam a pertencer à comunidade humana. (...). (FURLANETTO, 2004)

Com base na proposição de Rosito (2007) e na teorização de Furlanetto (2004) parece pertinente remeter ao mito de Eco e Narciso<sup>8</sup>, buscando aperfeiçoar a compreensão dos referenciais bioéticos estudados no contexto do projeto pedagógico.

<sup>7</sup> Comunicação por email (mensagem pessoal, arquivo da pesquisadora), 2007.

<sup>8</sup>O Mito Eco e Narciso foi extraído do texto “As dimensões interdisciplinares dos projetos”, de autoria de Furlanetto e Allui, 2003, p.73.

Conta o mito que certo dia uma ninfa chamada Liríope foi banhar-se em um rio. Este rio sentiu-se atraído por ela. Da relação dos dois nasceu uma criança muito bela chamada Narciso, cuja mãe, ao constatar a beleza do filho, ficou muito preocupada, pois para os gregos quem ultrapassava a medida corria perigo. Para se tranquilizar quanto ao futuro do filho, procurou o oráculo Tirésias, que perdera a visão e, por isso, era capaz de ver o que a maioria não via. Tirésias falou-lhe que nada aconteceria com Narciso se ele não visse a própria imagem. Narciso cresceu e, por conta de sua beleza, despertava a atenção dos humanos e das ninfas que conviviam com ele.

Um dia, uma ninfa chamada Eco, que também tinha uma história: era falante e capaz de entreter quem conversasse com ela pela sua capacidade de se expressar, apaixonou-se por Narciso. Zeus, percebendo a habilidade da ninfa, levou-a para o Olimpo para entreter Hera, enquanto ele saía para as suas conquistas. Essa situação repetiu-se muitas vezes até que um dia Hera descobriu que estava sendo enganada e voltou sua ira contra Eco, impedindo-a de pronunciar suas próprias palavras. Desse dia em diante, ela só seria capaz de repetir as últimas palavras pronunciadas pelos outros. Narciso, voltado para si mesmo, não foi capaz de perceber o amor que ela lhe dedicava. A desatenção dele fez com que Eco fosse definhando até se transformar em um rochedo capaz somente de repetir as últimas palavras ditas pelos outros.

A incapacidade de Narciso de ver Eco provocou a ira de outras ninfas, companheiras de Eco, que clamaram vingança. Pediram a uma deusa que castigasse Narciso. Ela, então, permitiu que ele contemplasse a própria imagem. Um dia foi a um lago beber água e se viu refletido na água, ficou fascinado pela sua própria imagem e não mais conseguiu abandonar aquele lugar, buscando sem conseguir, entrar em contato com quem via. Como Eco, ele também foi definhando, até sumir. Conta o mito que nesse lugar brotou uma flor, muito bela, que recebeu no nome de Narciso.

Observa-se que a vulnerabilidade fica patente na história de Eco e Narciso, pela não possibilidade de escolha, que, de certa forma, também implica no não-desenvolvimento da autonomia conforme a entende Freire (1996), enquanto

processo de aceitação de responsabilidades, de aprendizagem gradual do ato de decidir e responsabilizar-se.

Rosito (2007) sugere que a leitura do mito possibilita uma articulação com as categorias elencadas neste capítulo, que indicam se a Bioética permeia ou não as proposições do projeto-político pedagógico. Segundo seu entendimento, que contribui para lançar luz nessa discussão: “Professores e alunos podem ser tornar Ecos quando limitam o processo ensino-aprendizagem na simples transmissão de conteúdo sem relacionar com o seu projeto de vida, para compreender a realidade em que vive no sentido de conservar ou transformar.”

A sugestão de Rosito permite refletir sobre os espaços possíveis para a Bioética numa proposta pedagógica voltada ao EM, a partir das grandes lendas que compõem o imaginário da humanidade, enriquecendo a abordagem do tema. Narciso, segundo a compreensão leiga<sup>9</sup>, seria representativo do ser humano que tem confiança em si mesmo, numa linguagem popular, seria o sujeito que tem ‘voz e voto’, enquanto Eco é o ser fragilizado pela falta de auto-estima, pela ausência de um discurso próprio, alguém que só pode ‘ecoar’ o que está sendo proclamado por terceiros.

Na visão de Dussel (2000), Eco pode ser vista como a ‘vítima’, a parte mais carente de expressão no seio de uma comunidade marcada pela exclusão (o Ensino Médio). Nessa ‘comunidade’ educativa que exprime o macrocosmo da convivência humana fica patente a vulnerabilidade na relação aluno/professor, professor/direção, escola/sistema.

No seio da comunidade escolar estabelecem-se relações com alto potencial ‘vitimizante’; por exemplo, o aluno está vulnerável diante do processo de avaliação; o professor está vulnerável diante do alunado quando seu domínio dos conteúdos do ensino é deficiente ou quando há resistência à aprendizagem. A construção dos sujeitos éticos e autônomos, nesse contexto, passa pela solução de todas essas tensões.

---

<sup>9</sup> Contardo Calligaris refere que, na concepção leiga do narcisismo, o narcisista é alguém que tem a si mesmo em alta conta; para a psicanálise, contudo, o narcisista é alguém inseguro, dependente do olhar do outro.

Porém, se no espaço da escola alguns poucos têm voz e a maioria ‘ecoa’ um discurso que não é coerente com sua experiência de vida, já não há interlocução, já não há possibilidade de construção das identidades dos alunos, tampouco dos docentes, pois, nesse contexto, já não se educa para a responsabilidade, já não ocorre o que Freire (1996, p. 105) define como: “(...) a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”

Entretanto, o que se espera de um projeto pedagógico dito democrático é que priorize a visão Freiriana exposta neste trabalho, no sentido de promover a autonomia, firmemente alicerçado na justiça/eqüidade e no respeito à dignidade/vulnerabilidade humanas, garantindo-se, assim, o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática na América Latina, o que, sem dúvida, também integra o ideário bioético.

#### **2.4 Teorização dos resultados obtidos**

A proposta deste trabalho visou identificar a provável presença de referenciais da Bioética, mais especificamente os referenciais de autonomia, respeito à dignidade/vulnerabilidade do ser humano e justiça/eqüidade no projeto pedagógico de escola pública voltada ao Ensino Médio. Elegeu-se como objetivo precípuo averiguar, a partir de um projeto pedagógico específico, a existência ou não de espaços relevantes que a Bioética possa ocupar nos citados projetos.

A fim de vislumbrar esses prováveis espaços, tornou-se necessário pesquisar os temas que compõem os campos dos saberes envolvidos na discussão: Bioética, Educação, Ética na Educação, cenários do Ensino Médio, buscando, por assim dizer, o ponto de intersecção, a zona de dialogia entre esses saberes.

O decurso da pesquisa foi prazeroso, na medida em que se delineava o edifício das idéias, revelando os vínculos entre as duas grandes áreas temáticas que embasam a dissertação, Educação e Bioética. Quando chegou o momento de analisar o projeto pedagógico face às descobertas mediadas pelo estudo do referencial teórico, observou-se que na redação do projeto estavam presentes os pontos principais do ideário da Bioética e da Educação Cidadã, vertente priorizada na pesquisa.

Cumprer ressaltar que, ao assumir neste estudo a Bioética, não se teve a preocupação de discuti-la em suas questões formais. Procurou-se, sobretudo, buscar na Bioética suas contribuições para o enfrentamento de desafios e problemas que afetam a Ciência e a Educação na contemporaneidade, mais propriamente, na América Latina, partindo dos referenciais específicos de autonomia, respeito à dignidade/vulnerabilidade do ser humano e justiça/eqüidade.

Neste estudo, a iminência de uma especulação teórica sobre a Bioética propõe uma visão dela como mais um instrumento para consolidar as relações éticas no ambiente escolar, entendendo como 'relações éticas' aquelas que promovem o bem do homem, o bem da vida, o bem comum da sociedade, que reproduz no microcosmo da escola todos os problemas relativos à inequidade social latino-americana.

A análise das teorias relativas ao campo educacional enraizou-se nos pressupostos de Paulo Freire explanados em *"Pedagogia da Autonomia"*, nas premissas de Gadotti sobre Educação Cidadã e nas teorizações de Carloto Boto acerca de Ética e Educação. Observaram-se os cenários do Ensino Médio no país em relação aos constructos doutrinários desses autores, principalmente. A fim de ampliar o contexto da discussão dos cenários, recorreu-se a Enrique Dussel e Volnei Garrafa, através dos quais se visualizou o panorama social de modo mais abrangente.

Conforme definido na introdução do trabalho, a pesquisa alicerçou-se nos questionamentos discutidos a seguir, para os quais se propõe algumas respostas que contemplem a finalidade específica da pesquisa, ou seja, existem espaços relevantes para a Bioética nos projetos pedagógicos das escolas públicas voltadas ao E.M.?

Cumprer notar que, em nenhum momento, se suporia uma exclusividade de espaços da Bioética nos projetos pedagógicos, como se os conteúdos das contribuições bioéticas não pudessem ser formulados pelo viés da educação. Há que se contar, portanto, com espaços implícitos e eventualmente explícitos da Bioética em tais projetos.



De fato, assinala-se, com base na pesquisa efetivada, que o ideário da Bioética acerca dos referenciais pesquisados é bastante coerente com os pressupostos da Educação Cidadã, defendida por Gadotti. Também se harmoniza com a proposta de resgate dos fundamentos éticos da educação em valores humanos, conforme explanam Boto e Freire.

A partir do referencial teórico estudado, particularmente as premissas de Boto, depreendemos que as relações entre Educação e Ética são muito complexas e determinadas historicamente. A Ética se entrelaça com a Educação, impregnando-a de um sentido de humanidade e de condicionalidade sócio-histórica, com potencial para formar cidadãos empenhados na luta pela realização de projetos de caráter democrático, que visem a valorização da equidade e da justiça social, aqui aceita na sua qualidade de 'justiça como cuidado'.

Observou-se que a base sobre a qual podem se formar estes cidadãos críticos figura no projeto pedagógico analisado e se constitui num espaço que pode ser ocupado pela Bioética. A redação do projeto sugere que ele está alinhado com as tendências mundiais e brasileiras recomendadas para o Ensino Médio, como explicitam os documentos estudados, incluindo a LDB/1996, os PCNs e o documento da UNESCO intitulado "O Ensino Médio no XXI: desafios, tendências e prioridades".

O citado documento da UNESCO prevê que a formação ética dos educandos deve estar integrada, de modo transversal, ao processo de aprendizagem, incentivando o comprometimento pessoal e grupal em relação às competências cidadãs que têm como marco os valores humanos. Nesse contexto, observa-se, também, um espaço privilegiado para se trabalhar com os referenciais bioéticos.

Os PCNs, em linha com o documento da UNESCO, sustentam a importância de se avaliar o cenário de mudança social no qual se insere o EM. Essas mudanças implicam numa demanda por adequação dos currículos, métodos de ensino e atividades das escolas, introduzindo-se saberes como a educação intercultural (que viabiliza o respeito à diversidade), as novas tecnologias de informação e os aportes da biotecnologia à área de Ciências.

Paralela à incorporação de conteúdos, justifica-se a necessidade de que o pensamento ético permeie o ensino, instrumentando os educandos para tomar decisões mediante análises crítico-subjetivas de cada situação que se lhes apresente. Sob esse aspecto, a Bioética pode fornecer sólidas contribuições, pois tem se ocupado exaustivamente dos temas relativos não só à biotecnologia, mas ao conjunto de saberes científicos que podem afetar o valor absoluto da vida humana.

A Bioética, conforme se averiguou através dos pressupostos teóricos estudados, tem se dedicado às grandes questões que envolvem o ser humano, segundo as vertentes biológica, científica, empírica, buscando estabelecer que não basta atualizar os conhecimentos científicos, é necessário incorporá-los a uma orientação ética.

Pode-se dizer que, neste sentido, os enfoques da Bioética contribuem substancialmente para os alunos adquirirem uma consciência crítica que supere a visão fascinada dos avanços científicos, e a busca inquestionada de consumir os novos “produtos”; e conseqüentemente contribuem para se colocarem as questões éticas que permitem aos seres humanos se tornarem sujeitos em tempos tecnológicos. Esta seria uma importante presença da Bioética no E.M. como se verificou no projeto pedagógico estudado.

Assim, pode-se pontuar que, dentre os prováveis espaços de atuação da Bioética, talvez haja a possibilidade de que ela ajude a construir respostas para os dilemas éticos, a partir do próprio discurso escolar e das práticas da Educação Cidadã.

Ora, se a Bioética conclama ao reconhecimento da vida como um valor fundante, ao mesmo tempo em que defende o uso ético do conhecimento científico; e se a Educação Cidadã propõe o trabalho com projetos pedagógicos que permitam aos estudantes perceber, de modo tangível, a aplicação da ética no cotidiano, incentivando-os à participação social e ao pleno exercício da cidadania crítica, parece que há subsídio suficiente para inserir a contribuição de considerandos bioéticos no contexto do EM, sobretudo os relacionados aos referenciais contemplados neste estudo.

Tendo como alicerce a fundamentação teórica analisada e as descobertas relativas ao projeto pedagógico investigado, parece adequado considerar os projetos educativos que promovem a Educação Cidadã como basicamente identificados com os ‘projetos bioéticos’, voltados para formar ‘sujeitos bioéticos’, aptos, como esclarece Paulo Freire, a exercer a autonomia, a responsabilidade pelas decisões, o exercício dos “princípios éticos de nossa existência.”

Quando Paulo Freire fala de ‘formação’, ele não está se referindo apenas à aquisição de competências e destrezas. Formar-se, para Freire, relaciona-se a aprender a viver uma vida que valha a pena. Para que isso se torne possível, a Educação precisa fornecer ao educando a capacitação para sobreviver, agir e progredir dentro da sociedade. O texto do projeto pedagógico estudado contempla essa demanda.

É fundamental viabilizar os meios para que o discurso pedagógico se cumpra na prática, principalmente, considerando que o EM, no Brasil, é o ensino das minorias sobreviventes, conforme explicitado no estudo dos cenários. Em se tratando da rede pública de ensino, os recursos públicos deveriam ser empregados para garantir os direitos dos grupos mais vulneráveis, cuja autonomia está potencialmente ameaçada, conforme Garrafa elucidou. Essa questão interessa à Bioética, de modo que, mais uma vez, assinalamos um espaço a ser ocupado.

#### **2.4.1 Da teoria à prática: abordagens possíveis**

Considerando-se que nas últimas décadas houve um incremento no nível das ameaças às quais a humanidade se encontra exposta, e que esse fato se relaciona especificamente ao saber científico e, de modo marcante, à revolução biotecnológica, parece natural que, depois de examinar o projeto pedagógico voltado ao Ensino Médio da EE Joaquim Ribeiro se busquem formas de traduzir no cotidiano escolar a essência dos discursos. Assim, se ficou definido que há espaços para a Bioética no citado projeto, como ocupá-los de modo prático?

Observou-se através da pesquisa de Silva e Krasalchick que, no contexto latino-americano é necessário aceitar-se a Bioética como importante instrumento

mediador do debate sobre as tecnociências, cujos resultados positivos se restringem a uma pequena parcela da sociedade. Portanto, quando o enunciado do projeto define como prioritária a oferta de uma matriz curricular que permita ao educando apropriar-se do conhecimento e socializá-lo, surge a questão: como facilitar essa socialização no âmbito das informações tecnocientíficas?

Entrevê-se uma oportunidade estratégica de utilizar o texto do próprio projeto de forma transdisciplinar, sem a necessidade de ‘criar’ uma instância educacional para transmitir os saberes ligados aos referenciais bioéticos. Esse enunciado específico pode originar uma discussão sobre o fato de que algumas aplicações da ciência têm potencial para prejudicar as pessoas, a sociedade, o meio-ambiente; também, sobre o fato de que muitos dos benefícios obtidos com o progresso da ciência não podem ser desfrutados pela maioria da humanidade, as “vítimas”, de Dussel; os “excluídos”, de Garrafa; enfim, as “minorias sobreviventes”, nomeadas por Mello.

A disseminação de informações, a discussão, quem sabe, a elaboração de textos, pode instrumentar os educandos para perceberem o que significa estar vulnerável e como a Bioética propõe o respeito à vulnerabilidade/dignidade humanas, elemento que está implícito no projeto pedagógico, conforme esclarecido no tópico 2.3.1.

Sugere-se que é importante considerar a desvinculação da transmissão dos saberes ligados aos referenciais bioéticos pesquisados no projeto pedagógico do ensino de Biologia e Ciência, especificamente. Agindo dessa forma, ficará patente o caráter plural da Bioética enquanto saber que se amalgama aos conhecimentos curriculares, surgindo não como um saber extra-curricular, mas como uma espécie de padrão rizomático dos saberes curriculares.

Se o projeto pedagógico postula a socialização do conhecimento como fundamental para a Educação Cidadã, que visa formar sujeitos críticos, parece natural propor aos alunos a discussão acerca das difíceis encruzilhadas que se colocam diante da sociedade, diante deles como cidadãos. Afigura-se como verossímil que a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, proponha textos para interpretação que tratem de temas como engenharia genética, alimentos

transgênicos, aquecimento global, etc. Partindo desses textos, podem-se transmitir os valores defendidos pelos referenciais bioéticos, mostrar como estão subentendidos no projeto educacional da escola.

Sobretudo, parece crucial levar os educandos a perceberem que a Ciência é uma parte substancial das nossas vidas e que, na outra vertente da questão, muitas discussões ético-políticas de grande relevância dependem da socialização do conhecimento científico, já que o exercício pleno da cidadania é inviável sem o aporte de informações.

O enunciado do projeto pedagógico também dá margem a que se discuta o que seria a “consciência bioética”, sobre a qual falam Silva e Krasalchick. Essa consciência se formaria a partir dos valores que o projeto enaltece: solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, criação de um sentido de vida pessoal e em grupo. Com base nesses valores declarados pelo projeto pode-se apontar para os referenciais de respeito à autonomia, respeito à vulnerabilidade do ser humano e justiça como cuidado.

O aluno pode se perceber como ser vulnerável, que, através do processo educacional, está no caminho de construir-se como sujeito autônomo, apto a tomar decisões, a posicionar-se diante da Ciência. Conforme elucidado por Rosito, vale assinalar que o mito de Eco e Narciso pode se revelar um instrumento importante de comunicação do que é ser vulnerável; ou seja, uma ferramenta através da qual o aluno poderá mirar-se e ver a face da vulnerabilidade humana.

Sugere-se que, nesse contexto do mito de Eco e Narciso, da vulnerabilidade e dos espaços para o ensino dos referenciais bioéticos, também surge a possibilidade de o aluno fazer uma leitura de si mesmo como ser vulnerável, por exemplo, à mídia que enaltece a busca pelo corpo perfeito (utilizando recursos tecnocientíficos), pela fama instantânea (em vez do cultivo do talento), pela riqueza e pelo poder; quase sempre, sem a preocupação com as fronteiras éticas, físicas e psíquicas, estimulando o perfil narcísico com a intenção de suprir as frustrações e criar um escudo de defesa, ainda que superficial.

Destacando-se o perfil transdisciplinar da Bioética, sugere-se, ainda, que do ponto de vista da História se observe como, cronologicamente, ocorreu a aceleração do progresso da Ciência e da Tecnociência, com a finalidade de que percebam a necessidade de se proverem de conhecimento para arcarem com as responsabilidades advindas disso.

O fato de os referenciais bioéticos encontrarem espaço no projeto pedagógico que valoriza a Educação Cidadã aponta que a Bioética está presente na trama social; talvez, sem que esteja nomeada como tal, ou assimilada culturalmente como área de conhecimento no contexto do Ensino Médio brasileiro. Mas torna-se admissível o ensino desses referenciais desde que estão implícitos no texto.

Admissível, sobretudo, porque analisados os pressupostos da Educação Cidadã e da Pedagogia da Autonomia, conforme explanam Gadotti e Freire, depreende-se que o desenvolvimento das capacidades do indivíduo em uma comunidade política, no caso, a escola, ocorre à medida que este indivíduo toma consciência de sua identidade como cidadão dessa comunidade, participante e responsável pelas decisões que a definem. Ora, se o projeto pedagógico é democrático e envolve todos os segmentos da comunidade escolar, já se delineia uma possibilidade de ensinar os referenciais bioéticos a partir do próprio enunciado do projeto.

Infere-se dos pressupostos estudados e da análise do projeto pedagógico que a chamada Educação Cidadã poderia ser nomeada Educação Ética, já que a Ética embasa os valores da cidadania. Pode-se, também, pensar numa Educação Bioética, fundada nos valores que promovem a convivência ética dos homens entre si, dos homens com a natureza, dos homens com todas as outras formas de vida.

O projeto pedagógico estudado também reitera a adequação às exigências dos PCNs para o EM, sendo que uma das principais é a busca pela coerência dos conteúdos educacionais em relação aos processos de socialização do sujeito. Os conceitos transmitidos devem facultar ao aluno a possibilidade efetiva de atuar na sua realidade, no seu entorno social.

Esse surge como mais um dos ‘espaços’ através dos quais se torna viável ensinar os referenciais bioéticos, sobretudo o do respeito à dignidade/vulnerabilidade humanas e o de justiça como cuidado. Destaque-se que, não se trata de ‘inventar’ o ensino da Bioética no contexto do EM, mas de aproveitar algo que já existe e que o projeto define como prioritário. Assim, partindo de um debate acerca dos postulados do projeto mesmo, torna-se exeqüível conhecer a Bioética.

Outro espaço viável de ação, também representativo dos referenciais de justiça/eqüidade e respeito à dignidade humana, no caso, dos educandos, refere-se à qualidade do corpo docente, que deve estar apto a responder as demandas que o projeto aceita como prioritárias para a formação crítica dos alunos. Um corpo docente de qualidade é aquele que tem potencial para motivar o ensino e a discussão dos conteúdos indispensáveis referentes à ética, além de estar informado acerca dos métodos educacionais e didáticos.

A autonomia exercida pelo corpo docente é outro fator que pode contribuir para que os alunos se tornem conscientes do próprio conceito. Se o corpo docente não demonstrar postura crítica, poder de decisão, responsabilidade e compromisso com o ensino de conteúdos que permeiam o projeto pedagógico, dificilmente esses valores serão transmitidos aos alunos.

Portanto, sugere-se que é essencial preparar os educandos para que reconheçam que a sociedade à qual estão integrados não pode aceitar de forma acrítica os aportes da tecnociência, admitindo como inevitáveis as profundas e paradigmáticas mudanças desencadeadas. Predispor os alunos para se posicionarem criticamente diante dos fatos científicos significa colocá-los no caminho da autonomia, da cidadania. Isso pode ser realizado de modo transversal ao conteúdo curricular das disciplinas e projeto pedagógico analisado prevê essa possibilidade.

O referencial teórico estudado para embasar este trabalho de pesquisa aponta para os vínculos existentes entre a Educação, a Ética e os Direitos Humanos, além de demonstrar que a Bioética, no contexto da América Latina, surge como uma espécie de guardião desses direitos e da autonomia humana, que devem

ser preservados. Observa-se que o projeto pedagógico estudado está elaborado sobre os pressupostos da Educação Cidadã, que, por sua vez, também contempla essas mesmas questões. Portanto, parece haver preciosos espaços nos quais os referenciais bioéticos possam estar presentes, de forma implícita ou explícita, a partir da prática cotidiana e dos relacionamentos que se constroem no ambiente escolar.

## **CONCLUSÃO**

Concluindo o trabalho que tomou como objeto de estudo a proposta pedagógica voltada ao Ensino Médio da EE Joaquim Ribeiro torna-se relevante destacar algumas idéias que nortearam a abordagem.

Sobretudo, faz-se necessário pontuar que não se configurou como objetivo dessa dissertação discutir a inserção da Bioética no Ensino Médio. Antes, se buscou demonstrar a presença dos referenciais bioéticos no projeto pedagógico, e, através dessa presença, buscar espaços favoráveis para o ensino desses mesmos referenciais: autonomia, respeito à dignidade/vulnerabilidade humanas e justiça/eqüidade.

Após o estudo sistemático do referencial teórico não parece errôneo afirmar que, no contexto do projeto pedagógico, esses referenciais poderiam ser denominados 'bioético-educacionais', pois guardam estreita relação com os pressupostos da Educação Cidadã, que a escola em questão assume como norteadora das suas propostas educativas, em consonância com a LDB e os PCNs do Ensino Médio.

O projeto pedagógico, entendido como uma 'carta de intenções', é uma proposta de atuação para o corpo docente em relação aos alunos, da direção e



coordenadoria pedagógica em relação aos professores, enfim, um documento propositivo que funciona como uma espécie de fio condutor das possíveis ações educativas.

Assim, sugere-se que há áreas estratégicas no projeto pedagógico nas quais os referenciais bioéticos podem ser ensinados: quando se aborda o relacionamento em grupo; quando se discute o próprio processo educacional; quando se reflete acerca das condições de acesso ao Ensino Médio no Brasil; quando se trabalham os temas sociais (segundo recomendação dos PCNs) de modo interdisciplinar através dos temas transversais, como a ética, Meio-Ambiente, Educação Sexual e outros.

O que se propõe é que a presença dos referenciais bioéticos no projeto pedagógico estudado favorece a criação de condições propícias para que a abordagem dos temas sociais seja realizada também sob aspectos privilegiados pela Bioética, principalmente aqueles que podem contribuir para que os alunos construam, de modo autônomo, um projeto de vida ético, fundamentado no respeito aos valores humanos.

O estudo dos temas sociais também inclui os assuntos polêmicos relativos ao ensino da Ciência; a partir da presença dos referenciais bioéticos no projeto pedagógico a escola pode buscar meios de informar e discutir as questões éticas que se interpõe nos conteúdos do ensino de Ciências, facultando que esses conteúdos sejam contextualizados, aproximados da realidade dos alunos, colaborando para a formação deles como cidadãos.

Reconhece-se que o cotidiano da sala de aula, da prática pedagógica, mostra que não existem 'fórmulas mágicas' de aprendizagem, de transmissão de conhecimento e, mais do que isso, de apropriação do aprendido. Isso ocorre devido à complexidade do processo educativo. Portanto, a elaboração do projeto pedagógico estabelece uma concepção social do ensino, com as peculiaridades de cada instituição e do próprio meio.

O que se busca num projeto pedagógico é um caminho, um marco inicial do qual se pretende partir para formar alunos críticos e cidadãos conscientes,

determinando quais aspectos do ensino-aprendizagem serão priorizados. Nesse sentido, aponta-se que o projeto analisado enfatiza conteúdos que envolvem valores, atitudes que permeiam a formação do sujeito crítico. É nesse contexto que visualizamos a presença dos referenciais bioéticos.

Finalizando, convém lembrar que a temática abordada nesta dissertação envolveu a dialogia entre várias e relevantes vertentes do conhecimento humano, todas amalgamadas à Educação. Depreende-se, a partir das premissas estudadas que a construção do sujeito ético, a formação de consciências bioéticas depende das vivências educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C.M. **A formação de mães mediadoras na educação do filho deficiente mental: um enfoque interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado. Educação. São Paulo: Universidade Cidade São Paulo, 2002.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BARCIFICONTAINE, C. de Paul de.; PESSINI, Léo. [org] Bioética: alguns desafios. In: **Coleção Bioética em perspectiva**. Vol.1. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da bioética na América Latina e o pioneirismo do ensino de bioética no Centro Universitário São Camilo, SP. In: **Bioética e Longevidade humana**. Pessini, L. e Barchifontaine, C de P. [org.]. São Paulo: Loyola, 2006.

BOTO, Carlota. Ética e Educação Clássica: virtude e felicidade no justo meio. In: **Rev. Educação & Sociedade**. Ano XXII, no. 76, Outubro/2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. Lei nº 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).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999, 364p.

BUARQUE DE HOLANDA, A. **Novo Aurélio: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Cd Room.

CALLIGARIS, Contardo. Fama e narcisismo. Disponível em: <[http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica\\_ver.asp?id=1211](http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=1211)>. Acesso em: 21 de junho de 2007.

CAMPBELL, A.V. Pessoas vulneráveis: experiências e esperanças. In: **Bioética: poder e injustiça**. Garrafa, V. e Pessini, L. [org]. São Paulo: Loyola, 2003.

CHARDIN, P. T. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIDADE. [Jornal] Desempenho da ETE “Armando Bayeux da Silva no Enem”. **Supl. Educação**, pg. 23. Rio Claro: 26 de out. de 2006.

COHEN, C. Como ensinar a bioética. In: **Bioética e Longevidade humana**. Pessini, L. e Barchifontaine, C de P. [org.]. São Paulo: Loyola, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

E.E. JOAQUIM RIBEIRO. **Proposta pedagógica**. Rio Claro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno**. Rio Claro, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Ecleide. Como nasce um professor? São Paulo, Paulus, 2003.

FURLANETTO, Ecleide et alii. As dimensões interdisciplinares dos projetos. In: MENESSES, João Gualberto de Carvalho e BATISTA, Sylvia Helena S. S. **Revisitando a prática docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p: 71-83.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, SP, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-88392000000200002

GARRAFA, V.; PORTO, D. Bioética: poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: **Bioética: poder e injustiça**. Garrafa, V. Pessini, L. [org]. São Paulo: Loyola, 2003.

HOLANDA FERREIRA, Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira, 1986.

HOSSNE, W.S. Bioética – Princípios ou referenciais? In: **O mundo da saúde**. São Paulo, 2006. out/dez, p.673-677.

\_\_\_\_\_. Em Bioética é preciso educar-se: uma provocação In: **Bioética e Longevidade humana**. Pessini, L. e Barchifontaine, C de P. [org.]. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 04 de março de 2007.

JUNGES, J.R. **Bioética: hermenêutica e casuística**. São Paulo: Loyola, 2006.

Kant I. **Fundamentos da metafísica dos costumes** [1785]. Rio de Janeiro: Ediouro.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 120, 2003. Pré-publicação. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Jun 2007.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LENOIR, N. **Promover o ensino de bioética no mundo**. Disponível na web: <<http://www.portalmedico.org.br/revista/bio1v4/promov.html>> Acessado em: 19/06/2006.

LEPARGNEUR, H. **Bioética, novo conceito: a caminho do consenso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Onze Reflexões sobre educação e bioética. In: **Bioética e Longevidade humana**. Pessini, L. e Barchifontaine, C de P. [org.]. São Paulo: Loyola, 2006.

LOLAS, F. **Bioética: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MACKLIN, R. Bioética, vulnerabilidade e proteção. In: **Bioética: poder e injustiça**. Garrafa, V. e Pessini, L. [org]. Loyola, 2003.

NAMO DE MELLO, G. **Ensino Médio: para que servem as estatísticas educacionais?** Disponível na world wide web em: <[www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf)> . Acesso em 11 de junho de 2007.

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

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

PEGORARO, O. O lugar da bioética na história da ética e o conceito de justiça como cuidado. In: **Bioética e Longevidade Humana**. Pessini e Barchifontaine [org.] São Paulo: Loyola, 2006.

PESSINI, L. Bioética: da origem à prospecção de alguns desafios contemporâneos. In: **Bioética e Longevidade Humana**. Pessini e Barchifontaine [org.] São Paulo: Loyola, 2006.

PIAGET, J. e GRECO, P. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

REICH, W T [editor] **The Encyclopedia of bioethics**. New York: The free Press, 1982.

\_\_\_\_\_. [editor] **The Encyclopedia of bioethics**. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Simon, Schuster, Macmillan, 1996.

ROSITO, M.M.B. Projetos interdisciplinares: qual o sentido? In: **Cadernos**. Centro Universitário São Camilo, 2004.

\_\_\_\_\_. Capítulo 2 revisado. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <thussni@terra.com.br>. 20 de julho de 2007.

SEGRE, M. O ensino da bioética. In: **Bioética e Longevidade Humana**. Pessini e Barchifontaine [org.] São Paulo: Loyola, 2006

SEGRE, M.; SILVA, F.L.; SCHRAMM, F.R. **O Contexto Histórico, Semântico e Filosófico do Princípio de Autonomia**. Disponível em: <<http://www.crmgo.cfm.org.br/revista/bio1v6/conthistorico.htm>> Acesso em: 29 de abril de 2007.

SILVA, P.F.; KRASILCHIK, M. Percepções dos alunos do Ensino Médio sobre questões bioéticas. In: **Enseñanza de las ciencias**, 2005 [no. extra].

The Belmont Report: **Ethical Guidelines for the Protection of Human Subjects**. Washington: DHEW Publications (OS) 78-0012, 1978.

UNESCO/ICSO. **Declaracion sobre la ciência y el uso del saber científico**. Disponível em: <[http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion\\_s.htm](http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm)>. Acesso em: 23/01/2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório da reunião educação para o século XXI**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001335/133539por.pdf>> Acesso em 24/01/2007.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. In: **Cadernos UNESCO**. Série Educação, volume 9, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001335/133539por.pdf>> Acesso em 27/01/2007.

VALOR ECONÔMICO [online]. **Supl. Brasil**. Reportagem publicada em 27 de maio de 2007. Disponível em: <[www.valoronline.com.br](http://www.valoronline.com.br)> Acesso em: 01 de maio de 2007.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 2ª. Edição. Veiga, I.P.A. & Fonseca, M. [org's]. Campinas: Papirus: 2003.

ZANCANARO, L. Bioética e Educação: um novo desafio para a escola. In: **Bioética e Longevidade Humana**. Pessini e Barchifontaine [org.] São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Matrioska>. Acesso em: 11 de julho de 2007.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**. Informação e documentação : referências: elaboração: Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

ANDRÉ, M.L.D.A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. In: **Série Pesquisa**. Brasília: Liber Livros, 2005.

FRANCO, M.L.P.B. Análise de Conteúdo. In: **Coleção Série Pesquisa**. Brasília: Liberlivro, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: **Temas básicos da Educação e Ensino**. FAUSTINI, L.A. [coord]. São Paulo: E.P.U., 1986.

MALAJOVICH, M.A. **Bioética no Ensino Médio e Fundamental**. Disponível em: <http://proteus.dna.uba.ar/ibyme/malajovich.doc> Acesso em: 23 de janeiro de 2007.

MARQUES, E. K. **A necessidade da bioética no limiar do novo milênio**. Disponível na web: <http://www.coband.com.br/ativ/nete/buiot/texto/bioetcia/001.htm> Acessado em: 19/06/2006.

MARRACH, S. A. A. **Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**. Tese de livre docência apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade do Estadual Julio de Mesquita Filho – UNESP, 2005.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. In: **Coleção temas Sociais**. Minayo, M.C.S. [org.]. São Paulo: Vozes, 1993.

NAMO DE MELLO, G. **Ensino Médio: para que servem as estatísticas educacionais?** Disponível na world wide web em: <[www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf)> . Acesso em 11 de junho de 2007.

PESSINI, L. **Bioética: um grito por dignidade de viver**. São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_, L.e BARCHIFONTAINE, C. de P. **Problemas Atuais de Bioética**. 5ª.Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SILVA, M.P.N. Precisamos de uma ética, mas qual? A introdução da ética na escola. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur2/marli.htm>> Acessado em: 19/06/2006.

STRECK, D. Paulo Freire: ética, utopia e educação. São Paulo: Vozes, 2001.