

4 - Competência bioética do profissional na assistência materno-infantil

Sergio Rego
Marisa Palácios
Fermin Roland Schramm

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

REGO, S., PALÁCIOS., and SCHRAMM, FR. Competência bioética do profissional na assistência materno-infantil. In: SCHRAM, FR., and BRAZ, M., orgs. *Bioética e saúde: novos tempos para mulheres e crianças?* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. Criança, mulher e saúde collection, pp. 81-104. ISBN: 978-85-7541-540-5. Available from: doi: [10.7477/9788575415405](https://doi.org/10.7477/9788575415405). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/wnz6g/epub/schramm-9788575415405.epub>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

COMPETÊNCIA BIOÉTICA DO PROFISSIONAL NA ASSISTÊNCIA MATERNO-INFANTIL

Sergio Rego

Marisa Palácios

Fermin Roland Schramm

INTRODUÇÃO

Neste texto, procura-se discutir de que forma é possível contribuir para o desenvolvimento da capacidade de os indivíduos realizarem julgamentos morais em princípio autônomos, considerando que tal tipo de julgamento é, em nossa maneira de ver, uma condição para considerar corretamente a situação dos possíveis conflitos que permeiam o campo da saúde materno-infantil.

Optou-se por uma abordagem essencialmente prática, embora respaldada pelos referenciais teóricos apropriados; ou seja, mais do que desenvolver novas concepções teóricas, optou-se por apontar de que forma as ferramentas da teoria podem ser utilizadas como referência para a organização de sua ação educativa. Assim, inicia-se discutindo, brevemente, as distinções entre os diferentes domínios (moral, convencional e pessoal), seguidos de um resumo das diferentes explicações sobre como um indivíduo adquire a capacidade de realizar um julgamento moral e, finalmente, analisa-se de que forma é possível utilizar as discussões de casos e/ou dinâmicas para o desenvolvimento da almejada competência.

ENTENDENDO O DOMÍNIO MORAL

É comum, quando se inicia uma discussão sobre moral e ética, haver uma dificuldade de identificar, ou reconhecer, qual determinado tema ou

situação pertence ao campo da moral. Ou seja, o que é, afinal, uma questão do campo da moral? O que merece (ou é passível de) uma análise ética? O que significa moral e ética? Na verdade, existe uma razoável diversidade de compreensão desses conceitos e ela expressa os diferentes referenciais teóricos que podem ser legitimamente assumidos.

Resumidamente – por não ser este o objetivo principal desse artigo – pode-se dizer que a moral refere-se aos conteúdos (‘normas morais’, ‘princípios morais’) e a ética, a aspectos formais e teóricos (‘teorias éticas’, ‘métodos da ética’); que a moral refere-se às normas de conduta vigentes (intuitivas e ‘vindas de fora’ do indivíduo) e a ética, às normas de conduta resultantes do exercício da razão crítica; que a moral refere-se à dimensão subjetiva da conduta humana, à autodeterminação da vontade e à intencionalidade para o bem (características do caráter ‘bom’) e a ética, ao conjunto de normas e instituições (família, comunidade moral, sociedade civil, Estado) nas quais se realiza o *ethos* (‘morada’, costumes, hábitos) de um povo (características do ‘bem-viver’ institucionalizado).

Estas definições, entretanto, são insuficientes para ajudar a responder à primeira pergunta: como reconhecer se determinado comportamento ou acontecimento está inscrito no campo da moral? Inicialmente, é necessário reconhecer que nem todos os atos humanos pertencem ao campo da moral. E isso não somente porque – de acordo com uma antiga distinção feita por Aristóteles – existem atos humanos que são essencialmente *poiéticos*, isto é, que visam à construção de objetos (como fazer parafusos que apertem melhor, construir cadeiras para poder me sentar melhor, escrever poemas ou pensar em lógicas complexas para entender melhor porque estou vivo, ou projetar uma casa para poder viver melhor sozinho), mas, sobretudo, porque, em minha *práxis* (que, ao contrário da *poiésis*, envolve sempre outros seres vivos, em particular, humanos), existem atos que afetam de maneira significativa, ou não, os outros.

Isso nos leva a distinguir o que chamamos, aqui, ‘ética’ e ‘etiqueta’. Ao se pensar na forma como se dirige, por exemplo, ao reitor de uma universidade – chamando-o de Magnífico Reitor –, está claro que não chamá-lo dessa forma não é um comportamento moralmente reprovável, na medida

em que esta forma de tratamento é, na verdade, um costume que se caracteriza como uma convenção social. Tal convenção, particularmente, se inclui entre os padrões de comportamento classificáveis como de 'etiqueta'. Da mesma forma que chamar um enfermeiro de 'doutor', até alguns anos atrás, era um erro (convencional e não moral), mas hoje não o é mais.

Considere, agora, a roupa que você está usando neste momento. Ao escolhê-la (ou não escolhendo, mas pegando a primeira que viu no armário), estava ou não fazendo uma escolha moral? Se preferiu a camisa vermelha ou a amarela, se escolheu uma saia curta ou não, uma roupa branca ou colorida, você fez tais escolhas com base em suas preferências pessoais ou, também, em convenções sociais (no caso da cor branca para trabalhar ou na altura da saia). Essas escolhas não podem e não devem ser confundidas com escolhas morais, que pertencem não mais à mera 'etiqueta', mas sim à ética propriamente dita. Certo? Ou não?

Vale especular: considere a existência de uma seita religiosa que associe o vermelho à cor das entidades que representam o mal e que seu uso esteja, conseqüentemente, associado a provocar o 'mal'. Se você optar pelo uso de uma roupa dessa cor para comparecer a uma reunião com membros dessa seita, a sua escolha pessoal terá ou não uma dimensão moral? Estará contrariando uma mera convenção social ou provocando um dano moral?

Deve-se analisar estas questões com mais calma. Acredita-se que a maioria das pessoas aceita a idéia de que assassinar alguém é uma questão inscrita no campo da moral. Mas, e ao se pensar no ato de sacrificar um animal? Nesse caso, a maior parte das pessoas entende que matar um animal (como uma galinha) para alimentação não é uma questão moral. No entanto, existem aquelas que, sem pestanejar, afirmarão que não importa qual animal ou com que propósito: matar é sempre uma questão moral, pois implica eliminar um dos atores necessários para que exista uma questão moral, isto é, eliminar o outro – que pode ser um humano ou um ser vivo que possui determinadas características, como 'sentir dor' –, o qual deve existir para que uma questão moral se coloque e seja resolvida.

Não havendo consenso a este respeito, surge outra hipótese. Pode-se supor que estão inscritos no campo da moral todos os atos possíveis de serem classificados utilizando-se a linguagem moral, isto é, aqueles que pertencem ao universo de objetos que fazem parte do campo da assim chamada análise conceitual dos fatos morais, a 'metaética'.

Agora, para que esta afirmação não se reduza a uma mera tautologia, deve-se responder à questão: o que é a linguagem moral? Esta questão refere-se à classificação entre bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto, deveres ou obrigações. Mas é claro que nem tudo capaz de ser classificado dessa forma pode ser referido ao campo da moral, já que nem todas estas duplas (bem/mal, correto/incorrecto etc) referem-se exclusivamente ao domínio da moral. Para tanto, imagine a quantidade de atos corriqueiros que você pratica em seu cotidiano (como apontar um lápis ou conectar um aparelho eletrônico em uma tomada) e que podem ser classificados com algumas daquelas palavras referidas como pertencentes à linguagem moral e, nem por isso, seriam considerados como uma questão moral, visto que são atos essencialmente *poiéticos*. Assim, embora o uso da linguagem moral seja um caminho para a resposta, ela é insuficiente.

Ademais, passando do domínio das relações interpessoais para o das relações coletivas – que dizem respeito a um bem comum –, seria possível supor que pertença ao campo da moral tudo aquilo que uma determinada sociedade reconheça como tal para si própria (o que remete à relação da moral com a cultura – tema que não será abordado aqui). Mas, neste caso, existem dificuldades para se reconhecer, de forma irrefutável, o que seria este 'bem' compartilhado pelo senso comum – as quais já foram parcialmente demonstradas com o exemplo anterior sobre matar animais. Ou seja, este pode ser um caminho para se obter a resposta sobre o que é a moralidade, mas, de fato, é ainda insuficiente para que a resposta possa ser considerada satisfatória. Isso porque tanto para a relação 'eu-outro' quanto para a 'eu-socius' falta um denominador formal comum capaz de torná-las congruentes entre si e – o que é mais importante – abertas a novos atores que podem entrar no domínio da

consideração moral, como podem, eventualmente, ser os animais ‘sencientes’ (que sentem dor e prazer) outros seres merecedores de nossa consideração.

Pode-se, então, tentar recorrer às doutrinas que procuram amparo nas chamadas ‘regras de ouro’ para tentar identificar o que está inscrito no campo da moral. De fato, estas ajudam a reconhecer formalmente possíveis fundamentos de ações, mas não esclarecem sobre o que estas ações ou julgamentos devem dizer respeito, isto é, sobre os conteúdos substantivos capazes de dar ‘corpo’ à forma. Por exemplo: pensando em ‘imperativos categóricos’ – que para Kant devem sempre ser respeitados –, que parecem ser, intuitivamente, os melhores representantes formais das ‘regras de ouro’, por que não incluir nesta reflexão o imperativo kantiano “[a]lge só, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal” (Kant, s.d.: 70)?

Este imperativo moral, assim como cada uma dessas regras morais que pretendem ter uma validade, senão universal, pelo menos universalizável, não explicita em que temas específicos deve ser aplicado. Em outros termos, será que, se for aplicado a um tema como o tipo de penteado ou de corte dos cabelos, ele se aplica não só formalmente, mas também no nível dos conteúdos, isto é, substancialmente? Ou, ainda, será que o preceito muçulmano de cobrir os cabelos deve ser considerado em termos morais? Raspar os cabelos como os neonazistas, cobri-los como os sikhs ou trançá-los como os rastafáris são questões morais? Em suma, esses conteúdos, certamente pertinentes para aqueles que pertencem a uma comunidade determinada existente, e que tiram dela as razões de seu agir, podem funcionar como ‘regras de ouro’ aceitáveis por aqueles sujeitos morais que não compartilham das premissas iniciais? Ou, dito em outros termos, será possível fazer com que os chamados ‘estranhos morais’ tornem-se ‘amigos morais’ (Engelhardt Jr., 1998) graças a algum referente formal supostamente universal, como poderia eventualmente ser uma ‘regra de ouro’? Uma resposta simples a esta pergunta não é, evidentemente, possível.

Uma outra possível resposta à pergunta inicial pode ser dada por aqueles que dizem ser do campo da moral todo ato que possa afetar o bem-

estar ou provocar o sofrimento de humanos ou de todos os seres sencientes, direta ou indiretamente, imediata ou tardiamente. Tal enunciado resolve uma série de problemas levantados pelas respostas anteriores, mesmo aquelas em que questões pessoais estão em jogo, como a da cor da roupa ou do que fazer com os cabelos. Resolve, igualmente, as questões relacionadas com as que incluem os animais ou o meio ambiente entre suas preocupações. Mas, mesmo assim, não é uma resposta que não tenha senões, já que não é passível de ser universalizável.

Considere, por exemplo, a situação de um pai guiando seu carro, indo para a praia com a esposa e os filhos. Imagine, também, que este pai esteja fumando. Embora não haja dúvidas de que o fumo cause danos à saúde de seus filhos, poucas pessoas afirmariam, intuitivamente, que este caso representa um problema de ordem moral. De fato, pode ser um comportamento socialmente reprovável, mas dificilmente, mesmo o mais ardoroso combatente do fumo iria dizer que esta questão pode ser percebida pela sociedade (ou pelo militante antitabagista 'comum') como uma questão moral.

Dizer que o que está no campo da moral é todo ato que possa afetar o bem-estar ou provocar o sofrimento de humanos ou de todos os seres sencientes (capazes de sentir dor), direta ou indiretamente, imediata ou tardiamente, é, de fato, uma definição mais apropriada do que as apresentadas anteriormente (por permitir uma melhor distinção com os campos convencionais e pessoais). Contudo, ainda assim, não é válida universalmente porque admite exceções.

Mas isso não é tudo. Resta ainda um problema a ser resolvido nesta abordagem inicial: por que as pessoas têm compreensões tão distintas sobre o que está ou não incluído no domínio da moral? Para responder, talvez indiretamente, a esta pergunta, seria interessante recordar uma situação descrita por Humberto Maturana (1998) em um de seus livros.

Conta ele que havia ido, com um grupo de amigos, visitar uma exposição sobre o holocausto nuclear, ocorrido no Japão no final da Segunda Guerra Mundial. Ao terminarem a visita, um de seus amigos comentou que não o incomodava que milhares de japoneses houvessem morrido naquele episódio, uma vez que ele não conhecia nenhum dos que morreram.

Maturana conta que levou um susto com a afirmativa do amigo, mas que, depois, refletindo melhor, compreendeu o sentido da questão levantada. Para ele, se um indivíduo não inclui o outro como objeto de suas preocupações sobre as repercussões de seus atos, ele jamais terá uma questão ética em relação a esses acontecimentos, e isso independentemente do fato de outros (como ele antes de ouvir os argumentos do outro) considerarem este um 'fato moral'.

Traduzindo: para que se tenha uma questão ética, para que se inscreva essa questão no campo da moral, é preciso que você reconheça no outro alguém que mereça sua preocupação. Assim, parece mais fácil entender este quadro tão diverso: existem pessoas que estão apenas preocupadas, pelo menos aparentemente, consigo próprias; outras que incluem seus familiares; outras, seus concidadãos; outras, a humanidade inteira; outras, os seres sencientes; outras, a biosfera; e outras, o universo inteiro, preocupando-se, por exemplo, com as conseqüências do lixo espacial para o equilíbrio do universo, rejeitando a idéia de utilizar o espaço como depósito de lixo nuclear. Como as pessoas e as diferentes sociedades refletem de forma desigual esta percepção e inclusão, Maturana defende a importância dos pactos mundiais de reconhecimento do outro, como é o caso, por exemplo, do pacto que deu origem à Declaração Universal dos Direitos do Homem ou, mais recentemente, o do Genoma Humano.

Mas incluir o outro como objeto de suas preocupações quanto à repercussão de seus atos ainda não explica o ato moral. O que seria, então, um ato moralmente significativo?

Imagine, agora, um ato que você considere moralmente significativo. Talvez o que tenha pensado seja, de alguma forma, semelhante ao que será descrito a seguir. Imagine uma situação em que uma pessoa esteja andando numa rua e vê, a uns 20 metros à sua frente, uma mulher distraída, falando ao celular parada. Quando esta pessoa pára e se vira para atravessar a rua, vê, também a uns 20 metros, um homem com um revólver que se prepara para atirar na direção da mulher. A pessoa de nossa história, horrorizada com a cena, dá um passo adiante e grita "– Não atire!", no exato momento em que o homem atira e acaba atingindo-a no braço.

Embora tenha ficado ferida, o seu ato de gritar salvou a mulher que falava ao telefone.

Você possivelmente concorda que esta atitude pode ser considerada como um ato moralmente relevante, não? Pois então imagine a mesma cena, mas com a pessoa que caminha não percebendo o atirador e se abaixando para amarrar os sapatos no exato momento em que o tiro é disparado. Ela igualmente recebe o tiro no braço, salva a vida da mulher, mas... será que este ato também pode ser considerado moralmente relevante? Provavelmente você acha que não – este ato não é comparável ao outro, apesar de o resultado ter sido semelhante. Agora, numa avaliação moral, a diferença significativa é que em um deles ocorreu um ato motivado por uma decisão pessoal e, no outro, a mesma consequência foi resultado de um ato fortuito, acidental (Nucci, 2001).

Alguém poderia argumentar que, na verdade, aquele ato não foi provocado pelo uso da razão, mas sim por uma reação tipicamente instintual ou emocional. Há muito que poderia ser dito sobre a emoção e a tomada de decisão ética, mas esta discussão extrapolaria os limites a que este artigo pretende se ater. É importante lembrar apenas que, segundo Kilcullen (1996), para Adam Smith o sentimento moral é base suficiente para o julgamento moral, entendendo sentimento no sentido de emoção, isto é, de um eu sentir ‘algo’ e de eu sentir algo para (com) ‘alguém’. Compreensão aparentemente semelhante a que tinha David Hume, filósofo escocês que também viveu no século XVIII e que afirmou: “as avaliações morais envolvem nossas emoções e não nossa razão” (Hume apud Fieser, 2003). Para ele, as pessoas podem acumular todas as razões que querem, mas, sozinhas, elas não resultarão em uma única avaliação moral. Em suma, necessita-se de uma reação especificamente emocional para fazer um pronunciamento moral. Em outros termos, a razão poderia ser de alguma utilidade ao fornecer os dados relevantes, mas, nas palavras de Hume, “a razão é, e deve ser, a escrava das paixões” (apud Fieser, 2003).

Já o filósofo alemão Immanuel Kant (s.d.), embora reconhecesse que os fatores emocionais usualmente influenciam nossa conduta (o que ele tinha, reconhecidamente, aprendido com Hume), afirmou sobre a necessidade

de resistir a tais fatores. Segundo ele, a verdadeira ação moral é aquela motivada apenas pela razão, quando ela estiver livre de emoções e desejos.

É interessante assinalar, no entanto, que parece difícil aceitar a possibilidade da existência de uma ação moral sem que esta envolva algum componente emocional, até porque este é um componente talvez necessário para que exista uma relação entre um 'eu' e um 'outro'. Todavia, entende-se também que isso não é 'suficiente': embora os sentimentos e as emoções devam ser levados em consideração, não se pode deixar que as paixões ou os vícios configurem os atos das pessoas de forma independente – sem alguma instância capaz de conformá-los de acordo com uma maneira que os torne inteligíveis para além do sentir individual e, eventualmente, da mera relação emocional interindividual – para que o 'emocionar-se' torne-se inteligível por todos aqueles envolvidos diretamente na situação. Em outros termos, os homens também são seres racionais, capazes de usar o raciocínio – e devem usá-lo, inclusive para analisar as emoções; sobretudo para entender o emocionar-se dos outros, relação da qual podem, provisoriamente, estar excluídos. Emoções estas que, respeitadas determinadas condições, podem ser resultantes da análise racional. Como afirmaram Cohen e Segre (1994):

Muitos crêem que a eticidade, ou condição de vir a ser ético, significa apenas a competência para ouvir o que o coração diz. Acreditamos que essa seja apenas uma característica de sensibilidade emocional, reservando-se o ser ético para os que tiveram a capacidade de percepção dos conflitos entre o que o coração diz e o que a cabeça pensa, podendo-se percorrer o caminho entre a emoção e a razão posicionando-se na parte desse percurso que se considere mais adequada.

Retomando, portanto, a discussão original, deve-se assinalar que o fato de alguém responder, de forma automática, ao valor resultante de uma soma de dois mais dois, não significa que sua resposta não tenha sido um resultado de seu pensamento. Da mesma forma, a decisão de interferir na situação descrita, tentando impedir que a mulher fosse baleada, também é resultado do raciocínio.

DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE REALIZAR JULGAMENTOS MORAIS

Entendendo, assim, que a realização de julgamentos morais é uma atividade cognitiva, resta perguntar como um indivíduo adquire esta capacidade. Existirá alguma relação entre o desenvolvimento intelectual e a capacidade de julgar? Qual a importância que uma autoridade constituída exerce no processo de julgamento moral? O que significa tomar uma decisão autonomamente? Qual a influência que os pais, os professores e a sociedade em geral têm no desenvolvimento da capacidade de um indivíduo em realizar julgamentos morais? E, finalmente, após ter atingido a idade adulta, ainda é possível algum tipo de mudança nos padrões ou tipos de julgamentos que fundamentam as tomadas de decisões dos indivíduos em termos morais?

As respostas a essas questões variam, prevalentemente, de acordo com a afiliação teórica de quem esteja respondendo. As correntes teóricas mais significativas são as teorias psicanalíticas, as teorias da aprendizagem social e as teorias do desenvolvimento sociomoral cognitivo (Rego, 2003). Cada uma dessas diferentes abordagens teóricas contribui para a compreensão desse processo, não sendo possível desprezar qualquer uma para o seu efetivo entendimento. Por isso será apresentada uma brevíssima síntese dos fundamentos das correntes principais, com ênfase na abordagem cognitivista que, em nosso entendimento, oferece, a partir dos estudos de Jean Piaget (1993, 1994, 1996), a explicação mais consistente e completa, embora não excludente.

Para a abordagem psicanalítica freudiana, a consciência moral é a manifestação do superego, que age avaliando ou censurando o ego. O superego é formado pelo distanciamento do ego, resultante da interiorização de forças repressivas que o indivíduo encontrou durante seu desenvolvimento, “pela identificação bem-sucedida com a instância parental” (Laplanche & Pontalis, 1992: 499). Segundo estes autores, a referência à ‘instância parental’ significa que não está sendo feita uma referência à identificação com pessoas ou, como referem, “o superego da criança não se forma à imagem dos pais, mas sim à imagem do superego deles; enche-se do mesmo

conteúdo, torna-se o representante da tradição, de todos os juízos de valor que subsistem assim através das gerações” (Laplanche & Pontalis, 1992: 499). Outros autores, como Bourdieu (1996), explicarão a reprodução de valores através da educação, utilizando-se, por exemplo, de seu conceito de *habitus*.

As raízes das teorias da aprendizagem social estão fundamentadas no empirismo de John Locke, que comparava a mente de um indivíduo a uma tábula rasa, na qual se registram os estímulos do meio que, por sua vez, determinam suas respostas comportamentais (Rosa, 1996). Para esta corrente, é considerado ‘estímulo’, no âmbito do comportamentismo ou behaviorismo, qualquer evento que atua sobre um organismo, e ‘resposta’, qualquer comportamento produzido por aquele organismo. O ‘condicionamento’ seria a base do aprendizado e pode ser de três tipos: 1) o clássico, tipicamente pavloviano, configurando-se no modelo de respostas incondicionais (modelo estímulo-estímulo); 2) o ‘operante’, também chamado de instrumental (modelo estímulo-resposta), pelo fato de a resposta servir como instrumento para a obtenção do reforço; 3) o por ‘imitação’ de modelos.

Para essas teorias, são fundamentais os conceitos de reforço positivo (onde existe maior possibilidade de se obter uma repetição do evento), reforço negativo (que, quando suprimido, aumenta a probabilidade de o evento se repetir) e punição (a ação que diminui a chance de um determinado evento ocorrer ou se repetir).

O psicólogo canadense Albert Bandura, que trabalha na Universidade de Stanford, promoveu com seus estudos a maior mudança nesta teoria. Incorporando a ela elementos cognitivistas, ampliou sua aceitação nos meios acadêmicos e terapêuticos, desenvolvendo sobremaneira os processos terapêuticos de fobias, por exemplo. Bandura introduziu os conceitos de sistema auto-regulatório e de auto-eficácia, enfatizando a importância do reforço positivo para a repetição dos eventos e apontando para a possibilidade de existir um diferencial de tempo entre estímulos e respostas. As mudanças foram tão acentuadas que Bandura passou a chamar sua teoria de teoria cognitiva social. Seus principais méritos estão nas explicações

sobre os comportamentos assumidos. Ela tem sido muito usada na discussão sobre a relação entre televisão e violência, a qual destaca que a repetição de exemplos de comportamentos socialmente indesejáveis tratados como aceitáveis, ou vitoriosos, na televisão ou no cinema, poderia reforçar o comportamento anti-social (Biaggio, 1975).

Por fim, há as teorias cognitivistas do desenvolvimento sociomoral, que têm suas origens na filosofia de Immanuel Kant e nos estudos empíricos e na teoria de Jean Piaget (1996). Este último estava interessado, inicialmente, em estudar a gênese e a evolução do pensamento humano, e entendeu que poderia compreender este tema se estudasse de que forma as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico, tais como tempo, espaço, objeto e causalidade. Sua teoria é composta por conceitos como o de 'estrutura', que é a forma de organização (física ou abstrata) responsável pelas ações do indivíduo. A partir daí, então, é que resultaria uma autêntica co-construção do sujeito cognitivo e do mundo conhecido, construção feita pelo sujeito epistêmico em sua interação com este mundo, de acordo com as estruturas biológicas, mentais, psicológicas ou cognitivas da própria autoformação do indivíduo em seus embates com o contexto no qual atua e pensa.

Em outros termos, uma estrutura psicológica é composta por um 'esquema' integrado (ou até mais de um), que, por sua vez, é considerado a unidade estrutural básica do pensamento. Um esquema pode ser constituído desde uma seqüência específica de atividades motoras que são usadas – como abrir uma garrafa de vinho – até estratégias mentais utilizadas para a solução de problemas abstratos, como resolver uma equação matemática complexa. Em suma, no entender de Piaget, a criança busca organizar suas estruturas cognitivas em um sistema que possibilite a ela adaptar-se à realidade e, também, integrar a realidade às suas estruturas cognitivas, em um processo chamado 'equilibração'.

O desenvolvimento, portanto, é entendido como um processo que busca atingir equilíbrios cada vez melhores por meio da interação com o ambiente (físico e social). A todo momento, as crianças (e, por que não dizer, as pessoas) são solicitadas a solucionar problemas novos. Esta

demanda, provocada por novos desafios, leva a um desequilíbrio que resultará em uma maneira mais eficiente de lidar com o ambiente. Como resultado de suas pesquisas empíricas, Piaget (1996) observou que existem diversos padrões de interação com o ambiente e na forma de pensar e agir nas diferentes faixas etárias. Assim, identificou o que ele chamou de 'estágios do desenvolvimento cognitivo', embora reconhecesse que as faixas etárias desses estágios eram mais variáveis do que se poderia afirmar peremptoriamente. Em suma, os estágios são integrativos, ou seja, somam os novos esquemas e estruturas aos que já existiam no estágio anterior.

A partir de seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget passou a se perguntar sobre de que maneira as pessoas realizam julgamentos morais. Para tal, estudou a forma como as crianças se comportam durante jogos, em relação ao entendimento das regras e ao respeito a elas. Observou que havia alguma similaridade com o processo que ele havia identificado para o desenvolvimento cognitivo. Notou, igualmente, que as crianças evoluíam de um respeito absoluto à autoridade externa a um processo de progressiva autonomia na realização dos julgamentos, sendo que a autonomia, para Piaget, se refere à liberdade do constrangimento causado pela heteronomia (ausência de autonomia).

Para ele, toda moral se desenvolve no respeito que o sujeito nutre a favor das regras: não se trata de simplesmente aceitar as regras como uma força externa ao indivíduo (comportamento heterônomo), mas de aceitá-las como a melhor opção. Imagine um sinal de trânsito. Por que você não avança o sinal? Será que é porque existe um radar e você pode ser multado? Ou porque a lei não permite e ninguém é livre para ir contra ela? Ou seria porque você entende que se todos fizerem o mesmo seria impossível andar de carro na cidade e, portanto, a lei é boa, e você deseja cumpri-la para o maior interesse da sociedade e, por conseguinte, seu próprio? Existem diferentes razões que podem motivar alguém a desrespeitar ou não um sinal de trânsito e, de acordo com a teoria piagetiana, elas podem ser em decorrência de uma razão interna ou externa à pessoa. Para essa abordagem teórica, quanto mais heterônomo, menos desenvolvidas são as estruturas mentais do indivíduo.

O psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg avançou nos estudos de Piaget ao incluir, nas populações estudadas, adolescentes e adultos jovens, identificando, assim, uma seqüência de seis estágios de desenvolvimento moral cognitivo que evoluem da motivação heterônoma da decisão para a fundamentação autônoma e dos interesses egoístas aos interesses da sociedade, baseados em princípios éticos na fundamentação das decisões.

Diversos autores têm dado continuidade aos estudos empíricos de Piaget e Kohlberg, revendo alguns pontos teóricos que não serão apresentados aqui.¹ No momento, é suficiente citar, por exemplo, que Carol Gilligan (1998) apontou – com propriedade – um certo viés de gênero no arcabouço teórico, devido, especialmente, a problemas de método nos trabalhos empíricos, consistentes em focar, preferencialmente, formas de pensar que, supostamente, privilegiariam determinadas maneiras de considerar a relação com o mundo (essencialmente ‘masculinas’) em detrimento de outras (essencialmente ‘femininas’).

Elliot Turiel (2002) destacou-se entre os novos teóricos quando apontou as diferenças existentes nos domínios moral, social e pessoal (abordados no início desse artigo) e ao enfatizar a importância de ser considerado de forma particular o meio ambiente dos indivíduos, tanto quando forem pesquisados como quando estiverem sendo programadas ações educativas.

Com base nas concepções teóricas desenvolvidas por Turiel, entende-se que é indispensável que se atente para uma contextualização adequada das situações que serão usadas em pesquisas ou em atividades educacionais. Nesse sentido, é fundamental que sejam usados problemas particularmente conflitivos ou mesmo os chamados dilemas (que são aqueles que, em princípio, são sem solução *a priori*), capazes de provocar o desequilíbrio cognitivo anteriormente mencionado, propiciando, assim, que o indivíduo busque nova adaptação, evoluindo na construção de suas estruturas responsáveis pelo julgamento moral.

Embora possa haver alguma utilidade – como é exposto na próxima seção – no uso de situações dilemáticas clássicas ou prototípicas, o mais

eficaz deve ser o uso de situações nas quais os indivíduos sejam capazes de se envolver mais completamente, até emocionalmente. Um dilema sobre ‘suborno de autoridades estrangeiras para obtenção de vantagens na legalização de empresas’, apresentado a estudantes de medicina ou de enfermagem, terá uma possibilidade remota de mobilizá-los.

De fato, o indivíduo, para poder refletir corretamente, deverá focar um conflito, ou um dilema, diretamente relacionado com o tipo de trabalho em que atua. Adiante, procura-se desvendar de que forma é possível interferir no desenvolvimento da competência moral de adultos, no caso adotado para reflexão: médicos e enfermeiros.

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM BIOÉTICA²

A maioria dos não-especialistas no tema, quando pensa em educação moral, possui uma compreensão bastante distorcida do que trata este assunto. A maior parte deles ainda traz na memória as recordações, por vezes terríveis, das suas experiências de catecismo, da antiga disciplina educação moral e cívica ou mesmo religião, ou ainda, da disciplina de ética deontológica nos cursos de graduação. Essas recordações são, quase que invariavelmente, de pessoas apresentando a eles uma série de comportamentos desejáveis ou os quais a sociedade esperaria deles. São comportamentos virtuosos, sem dúvida, mas esse modelo ‘educativo’ – com base na transmissão unilateral de um saber – é criticado até mesmo para o ensino da matemática e, ainda mais, para qualquer tipo de educação moral que aponte para a formação de indivíduos mais autônomos.

Esta é a questão central no modelo de ensino: o objetivo é apenas informar uma série de conteúdos a dóceis aprendizes ou espera-se estar contribuindo, de forma efetiva, na mudança de comportamentos que levem os indivíduos a se tornarem cada vez mais senhores de suas próprias razões, compartilháveis com qualquer outro ser racional e razoável? E o que as pessoas interessadas em Bioética têm a ver com isso, particularmente quando se pensa em profissionais já formados e em plena atividade profissional?

O que tem sido defendido nos mais diversos fóruns é que a educação moral deve tornar-se uma preocupação permanente para todos os que estejam envolvidos em atividades educacionais ou mesmo para aqueles que acreditam na possibilidade de deixar um mundo melhor para as próximas gerações. Neste caso específico – nos limites propostos para este texto –, a educação moral deve ser vista como uma obrigação daqueles que coordenam programas de pós-graduação na modalidade de residência ou mesmo para aqueles que apenas participam do programa como preceptores ou docentes.

O compromisso com a preparação de profissionais da saúde não pode, sob pena de comprometer sua excelência, limitar-se aos aspectos técnicos do exercício profissional. Não se pode repetir na pós-graduação os erros que vêm sendo cometidos nas graduações, que é o de acreditar que o bom senso pessoal irá prevalecer ou que exista uma benevolência natural entre os homens. Mas como entender esse ‘bom senso’?

Tem-se encontrado diversas referências ao bom senso, mas sem definições satisfatórias. Será que o bom senso pode ser considerado teoricamente da mesma forma como Freud tratou o conceito de consciência psicológica, segundo Laplanche e Pontalis (1992)? Isto é, como “um fato sem equivalente que nem se pode explicar nem se pode descrever” e que, no entanto, “quando se fala de consciência, todos sabem imediatamente, por experiência, do que se trata” (Freud apud Laplanche & Pontalis, 1992: 93).

Tal abordagem não parece ser a mais adequada e, portanto, é preciso que se faça uma tentativa de conceituação do termo bom senso: este pode ser definido como uma espécie de guia pessoal que orienta a ação do indivíduo no sentido da pretensa manutenção do bem-estar da sociedade ou – em uma outra tentativa de conceituá-lo – pode ser entendido como um guia pessoal para que o indivíduo o perceba como sendo a moral dominante ou a moral que ele deseja que seja a dominante. Por lidar com dimensões subjetivas e imprecisas, o bom senso não pode ser o único parâmetro-guia para a tomada de decisões no campo da ética, campo em que se considera, necessariamente, a repercussão de ações no bem-estar de todos os seres sencientes.

Com frequência, são feitas referências às dificuldades que os cursos de graduação têm enfrentado para introduzir disciplinas ou conteúdos de Bioética em seus programas. Essas dificuldades são bastante semelhantes quando se pensa nos programas de pós-graduação e, particularmente, nos programas de residência médica que – seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Residência Médica – devem obrigatoriamente introduzir esses conteúdos em seu programa. Mas quais são eles?

A primeira dificuldade está na percepção da relevância desta formação específica por parte de docentes, alunos e encarregados do planejamento educacional ou das atividades. Estudantes em qualquer nível de sua formação desejam se dedicar a atividades e conteúdos que venham a ser significativos para o seu futuro profissional; existe uma percepção – a qual não se sabe se é majoritária ou não – de que o importante é o conhecimento técnico e de que discussões éticas, ou sobre aspectos psicológicos de pacientes, são supérfluas.

Para a maioria dos médicos representados na pesquisa “Perfil dos Médicos no Brasil” (Machado, 1996), ser ético no exercício profissional significa tão-somente seguir o Código de Ética (embora cerca de 10% dos médicos, na época, confessaram nunca o ter lido). Isso significa que é indispensável um trabalho de sensibilização dos profissionais da saúde para que entendam que o exercício ético de uma profissão não pode ser compreendido como mero cumprimento acrítico de um código. Este comportamento nega a potencialidade do indivíduo, como agente moral autônomo, de realizar seus próprios juízos e de tomar suas decisões de forma consciente. Até porque os códigos de ética não possuem respostas para tudo, visto que um código, por definição, só pode referir-se, na melhor das hipóteses, a uma casuística já pensada, ordenada e sistematizada, que, por isso mesmo, só pode referir-se a algo que já passou. Em suma, as diretrizes prescritivas dos códigos não ajudam alguém a tomar decisões na complexidade e diversidade da vida e do exercício profissional, nas quais, inevitavelmente, encontra situações inéditas.

Mas, supondo que não houvesse problemas de motivação para a incorporação plena da temática e dos métodos da Bioética nos currículos

dos cursos de graduação e de pós-graduação, isso não significaria o fim dos problemas, mas apenas uma mudança de tipos. Deve-se considerar, ainda, as questões relacionadas à docência, incluindo os problemas com docentes, método de ensino e conteúdos.

Os problemas de conteúdos podem ser vistos como uma estratégia para se abordar os demais. O que incluir em um programa? A primeira dificuldade está na percepção sobre o que seja Bioética por parte da comunidade de não-especialistas no tema. Como demonstrou Rego (2001), os documentos que compõem as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação na área da saúde, elaborados por parte da elite acadêmica do país, confundem Bioética com o principialismo. Ou seja, identificam o todo pela parte.³

De uma outra forma, o fenômeno do desconhecimento sobre a Bioética também pode ser observado ao se considerar alguns dos conteúdos de disciplinas de Bioética que têm surgido em diversas faculdades. Eles apresentam, quase exclusivamente, conteúdos deontológicos! Há dúvidas se são apenas equívocos de pessoas bem-intencionadas ou se existe, efetivamente, uma má fé por parte de escolas e/ou docentes, que apresentam esses conteúdos com uma nova roupagem para que assim pareçam estar atualizados. Um exemplo disso aconteceu com estudantes de uma faculdade carioca. Eles receberam um exemplar que lhes foi apresentado como um *Manual de Bioética*, o qual teria o objetivo de orientá-los sobre como agir. Depois foi constatado que o referido 'manual' era, na verdade, o Código de Ética Médica!

Ultrapassado o mero reconhecimento sobre o que é a Bioética, existem outras limitações significativas, como o conhecimento efetivo do campo. Ainda que consiga reconhecer o que está no campo, uma significativa proporção dos profissionais que já se dedica à Bioética no Brasil ainda não possui uma formação específica nos conteúdos filosóficos e nos métodos da Bioética. Este é um limitante que compromete a qualidade da prática. É importante assinalar que não está sendo defendida aqui a necessidade da formação em nível de graduação ou pós-graduação em filosofia para atuar na área, mas sim que haja uma dedicação ao estudo do campo.

De fato, a Bioética não é um 'campo do bom senso', mas um ramo da filosofia ou, mais especificamente, da filosofia moral aplicada, com suas ferramentas teóricas e práticas específicas que podem, eventualmente, ser construídas e compartilhadas com outros saberes do campo das ciências humanas e sociais e, talvez, das ciências naturais, razão pela qual muitos autores considerem, pertinentemente, a Bioética como um campo interdisciplinar e até transdisciplinar. E é neste segundo sentido que ela precisa ser considerada, pois somente assim pode exercer seu papel crítico, inclusive no sentido de crítica do senso comum e de especialização entendida como saber constituído que não se questiona incessantemente sobre sua ignorância frente ao mundo da vida que se faz e se desfaz.

Em outros termos, não é possível existir a disciplina 'Bioética' sem que sejam contempladas as diferentes correntes teóricas, assim como seus diferentes métodos e seus referentes da vida de relação. É claro que existe uma outra possibilidade consistente em adotar uma perspectiva particular. Algo como um curso de Bioética principialista ou utilitarista, por exemplo. Mas as opções devem ser conscientes, explicitadas e sérias do ponto de vista acadêmico; ou seja, deixando claro qual é a opção teórica adotada e, sobretudo, que esta é somente uma das opções possíveis. Isso implica que se deva escolher 'sua turma'.

Kottow (2002), por exemplo, assume a questão dos conteúdos como a de maior significância. Justifica a necessidade de fortalecer um discurso que dê fundamento a uma dinâmica docente reflexiva da Bioética, fundamentalmente por seis circunstâncias em que a medicina é exercida na América Latina: 1) dependência econômica dos serviços médicos; 2) sofisticação da medicina; 3) erosão dos limites entre saúde e doença; 4) erosão da diferença entre necessidade e desejo; 5) ênfase na medicina preventiva e pública; 6) a situação específica da América Latina.

Superada, nestas breves considerações, a questão do tema, surge a inevitável questão sobre como ensinar, que foi abordada rapidamente no início dessa seção. Houve um tempo, não muito distante no Brasil, em que o ensino da ética estava reservado aos docentes de moral ilibada, capazes de realizar preleções e conferências doutrinárias, talvez por se acreditar

que conhecer virtudes desejáveis fosse o suficiente para que os indivíduos as adotassem como regra em seu agir ou por se entender que as pessoas serão virtuosas porque assim requer a sua prática profissional ou os seus professores. Mas estas são compreensões típicas dos que são incapazes de distinguir vontade de saber, entendendo que bastaria conhecer a virtude para ser virtuoso, conhecer a justiça para ser justo...

Se uma atividade educativa sobre ética não pode se limitar a um discurso sobre virtudes, muito menos deve ser limitada à discussão de casos, por mais ricos que possam ser. É necessário que também seja dado aos indivíduos acesso à caixa de ferramentas da disciplina. Os casos serão indispensáveis para a construção da competência em Bioética, mas devem também ser escolhidos com o propósito de desenvolver a competência moral, propriamente dita. Distingue-se, aqui, a competência em Bioética da competência moral, uma vez que um indivíduo pode ser competente no uso da caixa de ferramentas da Bioética e, no entanto, incompetente na realização de julgamentos morais autônomos, por razões que chamaremos, sem mais, de idiossincráticas. Assim, a competência moral está diretamente associada à capacidade de o indivíduo realizar julgamentos morais de forma autônoma e, também, de se comprometer na defesa de seus princípios.

Em uma certa ocasião, foi publicada uma charge em uma revista de Bioética que chamou muito a atenção: havia um balcão e, nas prateleiras atrás deste, estavam colocadas diversas estatuetas como se fossem indivíduos, cada um segurando um pequeno cartaz com sua identificação de acordo com uma suposta linha de pensamento – utilitarista, consequencialista, principialista, católico, judaico, deontológico etc. Do lado de fora do balcão, um cliente é atendido pelo balconista que lhe oferece: “que opinião o senhor deseja para o seu caso?”.

A discussão de casos não se dá através do confronto de idéias ou argumentos do professor com os seus estudantes. O papel do professor não é, e não pode ser, o de inculcar nos alunos o seu sistema de valores ou suas crenças. O papel do professor é o de provocar conflitos cognitivos em seus estudantes. É o de estimular que eles se questionem sobre seus valores, isto é, o de questionar o senso comum. É o de surpreendê-los com teses

que contradizem o senso comum ou o 'politicamente correto'. É este constante desafio intelectual que é a principal função do professor, e não o repasse de teorias ou valores.

Para tal, é fundamental que o docente respeite o processo de construção da autonomia do estudante. É indispensável que o professor compreenda que a sua opinião sobre determinado assunto não terá de prevalecer ao final de uma discussão. O professor tem de respeitar o outro. Se as convicções de um indivíduo sobre determinado tema são tão fortes para ele a ponto de não conseguir aceitar que alguém tenha uma posição diferente, a sugestão é: não seja um professor! O professor não está ali em situações de igualdade com o estudante e, portanto, não pode ser equiparado a ele quanto à liberdade argumentativa. O estudante pode até tentar desqualificar o argumento do professor e este deverá demonstrar ao estudante que este subterfúgio em um debate é típico dos que não têm argumentos, mas jamais o professor poderá fazer o mesmo!

Antes da conclusão, é interessante tratar brevemente da questão religiosa. Como a sociedade brasileira atual se pretende democrática e laica, e isso apesar das contingências mundiais de um 'retorno do recalcado' que se manifesta, aqui e acolá, no mundo atual de conflitos entre 'fundamentalismos' (econômicos ou religiosos que sejam), defende-se a idéia que toda política pública seja balizada no reconhecimento do caráter laico do Estado. Isto significa que toda decisão que afete apenas a vida de um indivíduo pode ser fundamentada com argumentos religiosos, mas estes argumentos nunca devem ser válidos quando o que está em jogo é uma parcela da sociedade ou, especificamente, a sociedade inteira.

Assim, o professor não pode jamais permitir que suas convicções religiosas (ou a falta delas) sejam impeditivas do reconhecimento do direito do outro fundamentar suas opiniões de forma diferente. O que não quer dizer que se deva, por exemplo, apenas aceitar verdades de fé sem as questionar. É função do professor questionar argumentos para possibilitar que os indivíduos – os alunos – desenvolvam sua capacidade de refletir eticamente, mas o docente não poderá jamais humilhar ou ofender de qualquer forma o outro devido às suas convicções. Em uma certa medida,

esta forma de atuação do professor assemelha-se ao chamado método socrático, descrito por Elkins (2002) como:

Comprometido com o exame rigoroso da fé e moralidade do seu tempo, dando lugar de destaque a essas convicções que são compartilhadas amplamente e raramente questionadas. A confiança em consensos e em paradigmas prestigiosos são alvos prioritários. No ensino socrático, exploramos 'alternativas competativas dos modelos atuais'. Nós 'perguntamos como várias ortodoxias de nosso tempo parecem quando vistas do exterior, quão bem fundamentados é o nosso bom senso e todos os tipos de escolástica, bem como também os consensos não-acadêmicos e o que poderia ser dito a favor e contra cada alternativa'.

Finalizando, é importante enfatizar a possibilidade de se contribuir efetivamente, através de processos educativos organizados sem amadorismo ou espontaneísmo, para a melhoria da qualidade da assistência atuando diretamente com os profissionais envolvidos nela. Não há por que imaginar que não existe saída, aceitando o atual quadro de perversidade na assistência com desesperança. Só não se pode ficar com os braços cruzados.

NOTAS

- ¹ Para maiores informações sobre essas abordagens, ver Rego (2003).
- ² As idéias apresentadas aqui estão amplamente inspiradas no pensamento de Paulo Freire (2003).
- ³ Ver dois exemplos dos textos em Brasil (1999, 2001). Bem diferente de Brasil (1997), que apresenta o trabalho desenvolvido para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Portaria 126, 1 fev. de 1999, publicada no Diário Oficial de 2 de fevereiro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina*. Secretaria de Ensino Superior do MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/Medicina-DC.rtf>. Acesso em: 29 abr. 2004.
- BRASIL. Resolução n. 3, 7 nov. de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem*. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/nesco/observatorio/enfermagem.asp>. Acesso em: 29 abr. 2004.
- COHEN C. & SEGRE M. Breve discurso sobre valores, moral, eticidade e ética. *Bioética*, 2(1): 1994. Disponível em: www.portalmedico.org.br/revista/bio1v2/brevedis.html. Acesso em: 29 abr. 2004.
- ELKINS, J. R. *Socrates and the Socratic Method*, 2002. Disponível em: <http://www.wvu.edu/~lawfac/jelkins/pmpl99/teachvirtue/socrates.html>. Acesso em: 29 abr. 2004.
- ENGELHARDT JR., H. T. *Fundamentos da Bioética*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FIESER, J. Psychological Issues in Metaethics, 2003. *Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <http://www.iep.utm.edu>. Acesso em: 10 jan. 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GILLIGAN, C. *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Massachusetts: Harvard University Press, 1998.
- KANT, I. *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- KILCULLEN, R. J. *Adam Smith: the moral sentiments*, 1996. Disponível em: <http://www.humanities.mq.edu.au/Ockham/Opge6764.html>. Acesso em: 10 fev. 2003.

- KOTTOW, M. Ensinando Bioética: prioridade de substância sobre método. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 26(2): 132-139, 2002.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MACHADO, M. H. *Médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- NUCCI, L. P. *Education in the Moral Domain*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- PIAGET J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- PIAGET J. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Ática, 1996.
- REGO, S. Novas diretrizes curriculares: e a educação moral? *Caderno de Currículo e Ensino*, 2(4): 22-36, 2001.
- REGO, S. *A Formação Ética dos Médicos: saindo da adolescência com a vida [dos outros] nas mãos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- ROSA, M. *Psicologia Evolutiva*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. v.1 – Psicologia do Desenvolvimento.
- TURIEL, E. *The Culture of Morality: social development, context, and conflict*. New York: Cambridge University Press, 2002.