

Ensinar Ética, para quê?

*José Pedro Matos Fernandes**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 109-124. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1218>

Resumo

O que propomos neste artigo é refletir sobre o alcance que pode ter o ensino da ética, em geral, e o que pode justificar algumas pretensões mais ou menos clássicas sobre a vocação atuante do seu estudo, no pressuposto de que da inclusão deste assunto no âmbito da escolaridade se pode esperar mais do que uma aprendizagem de conhecimento geral, mas, sobretudo, da capacitação da/do estudante em pensar as situações do cariz moral, com espírito crítico, fundamentado e aplicado.

Palavras-chave: educação, ética, educabilidade, pragmatismo.

Abstract

What we propose in this article is to reflect on the scope that the teaching of ethics can have, in general, and what can justify some more or less classical claims about the active vocation of its study, assuming that including this subject in the realm of education can expect more than general knowledge acquisition but, above all, the empowerment of the student to think about morally relevant situations with a critical, well-founded, and applied mindset.

Keywords: education, ethics, educability, pragmatism.

Esta é uma temática que é, por natureza, complexa, problemática e de algum modo subjetiva, correspondendo a um alargamento e aprofundamento progressivo do modo de pensar a ética na sua estreita relação com a educação, mais concretamente, com o ensino. O que propomos neste artigo é refletir sobre o alcance que pode ter o ensino da ética, em geral, e o que pode justificar algumas pretensões mais ou menos clássicas sobre a vocação atuante do seu estudo, no pressuposto de que da inclusão deste assunto no âmbito da escolaridade se pode esperar mais do que uma aprendizagem de conhecimento geral,

* Instituto Politécnico de Beja, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4666>. E-mail: jpfernandes@ipbeja.pt.

mas, sobretudo, da capacitação da/do estudante em pensar as situações do cariz moral, com espírito crítico, fundamentado e aplicado. Não é por acaso que a ética se inscreve no campo da filosofia prática. De algum modo, a finalidade do estudo da ética não se resume a um domínio de informações filosóficas acerca dos assuntos da conduta humana, mas há nela (na ética), uma intenção manifesta, que é tornar os sujeitos que a estudam mais competentes, mais críticos, mais coerentes, mais atuantes. Senão, para que se ensina a ética?

Este artigo estrutura-se em três momentos:

- 1) A presença natural da ética em qualquer programa educativo, em particular, o filosófico, ou a vocação ética de toda a educação.
- 2) O confronto com os dados da “ética experimental”.
- 3) O projeto de uma hipótese educacional da ética a partir da filosofia pragmatista.

A vocação ética de toda a educação

A primeira etapa no desenvolvimento da aprendizagem reflexiva deve ser o levantamento de um conjunto de questões que fazem pensar, a propósito do tema da ética e do seu ensino. As questões iniciais têm a ver com as finalidades últimas da escolarização, com o sentido que faz a inclusão do seu estudo num currículo que pensa no cidadão presente e futuro. O podemos entender por uma pessoa “bem educada”? Será que faz sentido esta questão? Ou será que faz sentido não colocar a questão? Haverá uma formação específica, eficaz, com metodologias de ensino bem estruturadas, com conteúdos pacificamente aceites, com um impacto real na pessoa que cada estudante é, ou poderá vir a ser? Relativamente à ética, segundo uma certa corrente de opinião de senso comum (claro), pouco se pode dizer, ou pouco se tem dito. Parece que se trata de uma área difusa, nebulosa, vaga, secundarizada e, mais grave, subjetiva e sujeita às oscilações ideológicas. Essa é a questão inicial mais fundamental: o que entendemos por moral, por ética e por educação moral, por objetivos da ética? Saberemos de que estamos a falar? A pensar?

Não podemos esquecer que há uma ideia transversal a toda a organização do sistema educativo que é a de que a componente da formação ética, ou moral (aqui não fazemos uma distinção que, por vezes, se usa entre estes dois termos, pois parece-nos uma ideia pouco clara e assumimos que são termos idênticos), ou, se quisermos, a formação integral do cidadão, no que perpassa o ideal clássico, deve ser uma matriz ou um horizonte a ser alcançado. A nossa Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n.º 49/2005 — que é uma reformulação do texto original da famosa Lei n.º 46/1986) proclama essa ideia básica no seu Artigo 2º – Princípios Gerais, Ponto 5:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Posto isto, assume-se que, em *princípio*, deveremos assistir a uma intencional programação da educação no sentido de cumprir o que está na Lei. Deveremos, pois, aprofundar a questão. Mas diremos mais ainda: a questão é inquietante. Trata-se de saber, com efeito, de que estamos a falar afinal. As questões que colocamos, inicialmente, são: Que tipo de saber é este da ética? Que tipo de ação deve caracterizar a conduta moral? Que tipo de programa educativo é o adequado para alcançar o objetivo geral da ideia da educação em si mesma, para lá do estipulado na Lei? Se, como diz a nossa Lei, há que ter em conta uma preocupação com a educação para a cidadania democrática, muito do que se faz, ou não se faz, em termos de educação moral deveria ter outra dimensão. Perante o cenário de uma sociedade contemporânea completamente focada em formas de vida consumistas, obsessivamente preocupada com a produtividade, mas a atravessar enormes e perigosas crises a todos os níveis, é importante que os sistemas de ensino revalorizem a dimensão ética da educação. Como escreveu Martha Nussbaum num texto que aborda as questões de política educativa,

estamos no meio de uma crise de proporções gigantescas e de enorme gravidade a nível mundial. [...] Refiro-me a uma crise que, com o tempo, pode chegar a ser muito mais prejudicial para o futuro da democracia: a crise mundial em matéria de educação. (Nussbaum 2010, 20)¹

O grito de alerta desta filósofa americana sustenta a necessidade de uma reconversão das orientações educacionais da atualidade, já que de outro modo não estaremos preparados para os desafios da democracia e corremos o risco de nos esquecermos do essencial.

A dinâmica que o mundo globalizado tem seguido pretende concentrar todos os propósitos da educação e dos sistemas de ensino como instrumento de crescimento económico. Os números que têm preocupado os decisores políticos respeitam aos índices de conhecimentos que dão substrato ao aumento da produtividade. A qualidade de vida mede-se pelos valores transcritos em bens de consumo e em PIBs. Mas é chegado o tempo de refletir urgentemente sobre este paradigma economicista que governa e

¹ Todas as versões portuguesas das citações das obras de outras línguas, presentes na bibliografia, são da minha autoria.

idealiza a sociedade atual. Martha Nussbaum alertou para as consequências da opção do critério da “utilidade” num mundo competitivo, no impacto e operacionalização no “mercado global”, absorvendo o investimento a ser feito na educação: “a crise olha-nos de frente, mas ainda não a enfrentámos” escreve em *Not for Profit* (Nussbaum 2010, 21). O maior perigo reside na progressiva incapacitação para a vida democrática: “sedentos de dinheiro, os estados nacionais e os seus sistemas de educação estão a descartar, sem advertir, certas aptidões que são necessárias para manter viva a democracia” (*Ibidem*, 20). Esta defesa da inclusão da componente de formação das humanidades no tecido curricular não implica uma desvalorização das componentes científicas da conceção das metas pedagógicas dos sistemas de ensino.

A educação tem uma essência eminentemente ética. O propósito da educação é formar cidadãos capacitados para viver numa sociedade democrática onde exista liberdade e responsabilidade social. Para isso, é necessário assumir-se essa dimensão fundamental do ensino, com uma mais fundamentada teorização do que a ética é. Também sublinhamos a necessidade de se delinear um programa educativo que tenha a coragem de se assumir como um projeto de desenvolvimento pessoal, desafiando os receios de compromissos éticos.

Inscrita no propósito mais global da formação para a cidadania, o papel da ética na educação é fundamental. Perante as circunstâncias do mundo atual (porventura sempre assim foi), é necessária uma formação sólida neste domínio. Caso contrário, pode ser todo um falhanço no propósito educativo. O mundo atual espera da educação uma resposta séria para enfrentarmos um cenário que pode bem ser o de um precipício. Mas voltemos à dimensão ética da própria educação.

A presença da ética na política educativa, nos programas de ensino, nas orientações pedagógicas, a ser entendida na sua radical originalidade, pretende ser construtiva, ou seja, há uma vocação normativa. Pretende-se clarificar os valores, esclarecer os pressupostos, criticar algumas ideias inconsistentes e orientar os seres humanos nas suas decisões. Nesse sentido, a ética, em si mesma, pretende ser educativa, orientadora, corretora. Ou seja: o estudo da ética deveria tornar-nos mais capazes de tomar boas decisões, de fazer escolhas acertadas, de agir coerentemente em função de princípios justificados. Como diz Peter Singer,

[...] dada a existência de uma disposição para enfrentar questões morais e procurar os factos relevantes, seria surpreendente que, de um modo geral, os filósofos morais não estivessem mais preparados do que os não filósofos para chegar a conclusões morais corretas ou bem fundamentadas. Na verdade, se isso não fosse assim, o valor da filosofia moral seria questionável. (Singer 2000, 24)

Parece-nos claro que o ensino da ética tem de passar por um domínio de conceitos que historicamente se foram produzindo, discutindo, justificando. É obvio que há que ter conhecimento do património conceptual riquíssimo que as tradições filosóficas foram formulando, como tentativa de resposta aos problemas existenciais, históricos, sociais, culturais, pessoais, científicos, aos problemas reais e imaginários (que são também fundamentais). Não podemos pensar problemas éticos contemporâneos, como os desafios das tecnologias, os efeitos do tipo de vida que estamos a viver, o confronto com as situações climáticas que enfrentamos, os eternos desafios da paz, do respeito, da multiplicidade, da variabilidade antropológica, dos efeitos dos preconceitos, do flagelo das desigualdades, dos estereótipos; a auto-percepção da liberdade, da responsabilidade, dos modelos do que é uma sociedade justa, do que é decidir com humanidade, do “sentido da vida”, da questão da morte, da transcendência... e de tantos outros assuntos que fazem de nós os seres pensantes que somos, sem usarmos conceitos, ideias e ideais, perspectivas construídas por tantos pensadores, que pensaram com detalhe, sistematicidade e criatividade estas temáticas. Ou seja, sem Platão, Aristóteles, os estoicos, os autores medievais, os modernos os contemporâneos, não iríamos muito longe na nossa indagação.

Eles são imprescindíveis. Dão-nos as bases para colocar com precisão e profundidade as verdadeiras questões humanas.

Uma segunda etapa coloca uma outra questão, desta vez concernente à eficácia das intenções do ensino da ética. Sabendo que a moralidade e a vida com valores são uma dimensão incontornável, que faz parte não só da legalidade como do próprio conceito de pessoa, de cidadão, de educando, temos de nos perguntar: será possível, de facto, educar moralmente uma pessoa? Será possível ensinar algo para as/os educandas/educandos construírem uma personalidade moral? Se sim, em que sentido? Quais os contornos da definição do que queremos ensinar? O que escolhemos como comportamentos eticamente respeitáveis? E será que as estratégias do ensino da ética, ainda que vagamente, têm efeitos práticos? Será que andamos a pregar para paredes surdas? Será que depois, na vida do dia-a-dia, os princípios, as regras de comportamento e os critérios de valoração não se desvanecem perante a esmagadora engrenagem do quotidiano, o império do mundo desconcertado de que falava Camões? Agiremos efetivamente com consciência quando os problemas reais surgirem? Teremos as atitudes corretas nos desafios concretos que assaltarão os nossos dias? Teremos o discernimento adequado para tomar as decisões cruciais? Seremos capazes de evitar as respostas fáceis, cómodas ou egoístas em vez de sucumbir ao mercado das oportunidades? Seremos capazes de pensar por nós mesmos em vez de julgar apenas influenciados por um mar de inomináveis interesses? E isto só para dizer que deveríamos fazer aquilo que nos compete fazer. Não questionamos ainda

aquilo que poderíamos fazer. Ou aquilo que seria uma espécie de acréscimo, uma boa vontade suplementar. Porque uma coisa é cumprir um compromisso, honrar uma lealdade, ser honesto no que declaramos (e isso já é mesmo muito), outra ainda é o gesto do altruísmo, da generosidade ou da genuína solidariedade. Será isso ensinável? Será que o que se pode aprender com os conteúdos que estão incluídos nas disciplinas de ética são usados? Talvez a ética não nos dê o saber total para agir sempre de modo correto, talvez não nos faça moralmente sábios. Mas, como sugere José Manuel Santos, “a ética, ao contrário, não fornece um *mapa* mas uma *bússola*” (Santos 2012, 33), ou seja, um instrumento que nos pode guiar nos controversos caminhos das decisões, dos juízos e das ações.

Mais uma vez questionamos: será possível educar moralmente uma pessoa? Depois do que dissemos pode parecer uma questão bizantina, mas não é. Passamos a explicar. Nós muitas vezes sabemos o que devemos fazer, mas... não o fazemos. Muitas vezes esperamos que o nosso comportamento (e, já agora, o das outras pessoas) seja adequado a certos princípios que supostamente deveriam balizar as nossas escolhas, mas... o diabo é mais forte. Será MESMO possível educar a estrutura moral da pessoa? Se sim, como? Se não, para quê toda esta abordagem anterior? Que motivos nos levam a colocar esta questão nestes termos? Não é óbvio que sim, que todos nós aprendemos as regras? Todos nós aprendemos a respeitar? Todos nós somos sensíveis e procuramos ser justos e amáveis porque assim nos ensinaram? Paremos para pensar um pouco mais cuidadosamente nisto, porque aliás é esse o próprio método da filosofia: pôr em questão, às vezes, o que é mais óbvio.

A noção de que por vezes não fazemos aquilo que deveríamos fazer não é nova. Os gregos, em particular, Aristóteles, abordaram a questão da *akrasia*, ou seja, a falência da vontade. Significa isto, na prática, que a nossa vontade é falível, que temos consciência de que a nossa resposta deveria ser uma, respeitadora dos princípios e boas práticas para que fomos habituados, mas a vontade falha. E falha por múltiplas razões. A vida é bem mais complexa do que por vezes a nossa pobre filosofia crê, como bem sabia Shakespeare. Os gregos sabiam bem da *hbris*, uma força que nos ultrapassa e nos leva a fazer coisas impensáveis, irrazoáveis, as forças da paixão mandam muito... David Hume e toda a escola empirista sempre viram os motivos das finalidades das nossas ações e dos nossos valores mais no âmbito das paixões do que da razão. Os fins pertencem aos desejos, os meios à racionalidade. É uma perspetiva possível e as subtilidades do raciocínio de Hume mereceriam um desenvolvimento que não cabe aqui. Mas as coisas não são fáceis. Imagine-se que eu digo “prometo ser-te fiel no resto dos meus dias”. Deverei estar obrigado a fazê-lo? Aliás, nem tudo o que se promete se deve fazer. Imagine-se que digo “vou deixar-te morrer à fome”. Deverei ser fiel ao meu juramento? Enfim... podemos supor um

sem número de situações em que as atitudes nem sempre são fáceis de julgar. Mas não é sobre estas subtilezas que nos debruçamos neste momento. Há, no entanto, algumas questões que se levantam de imediato, em termos educacionais: poderemos ensinar alguém a ser respeitador dos seus compromissos? É possível que a ética como disciplina tenha um efeito ético nas atitudes de quem a estuda? A consciência de que é preciso, de facto, algo mais do que aprendizagem de teorias para que o comportamento mude, é um dado que desde, pelo menos, Aristóteles se estabeleceu. É certo que uma certa crença platónica de que o conhecimento do bem nos torna bons se perpetuou, com diversos cambiantes, ao longo da história da ética. Mas também desde Aristóteles se impôs uma ideia da necessidade de práticas, de rotinas, de exercitação, da criação de hábitos, para que as nossas atitudes morais sejam consistentes. A expectativa era a de que a formação, a educação, produziram os seus efeitos. A aposta estava na formação do carácter, palavra que se tornou aos poucos inoperante. Mas até um filósofo como Kant, advogado, como é sabido, de um modelo racional, principialista, falava da necessidade de educar o carácter como *desideratum* da educação. Em *Sobre a Pedagogia*, escreve: “o mais importante é a fundação do carácter. Este consiste na firme intenção de querer fazer algo e também no seu exercício real” (Kant 2003, 71). Obviamente que a alusão à intenção perturba um pouco este raciocínio, habituados que estamos a abordar a ética principialista como a defesa da descoberta da natureza racional, deontológica, deste modelo ético. No entanto, vale a pena sublinhar a expressão do próprio Kant de “exercício real”. Estamos já longe, cronologicamente e ideologicamente, dos exercícios morais da sabedoria estoica ou epicurista, daquele modelo de filosofia que Pierre Hadot revalorizava, como prática de exercícios espirituais (Hadot 1992; 2001; 2014) e que tanto sentido faziam para o Foucault (1994) do “cuidado de si”, ou que Sloterdijk (2018) vaticinava como uma orientação que se impunha, de uma certa ginástica espiritual e moral, em *Tens de Mudar de Vida*, e que valeria a pena refletir com mais profundidade. Mas procuremos refletir brevemente sobre o que nos dizem os dados empíricos a este propósito.

Os dados empíricos e a ética experimental

A história e as histórias mostram que as pessoas são seres muito complexos e que a idealização moralista é ingénua, errada e até injusta. Porque tanto sentimentalmente, como ideologicamente, como socialmente, as projeções de um ser só carregado de virtudes e boas intenções correspondem a um modelo estereotipado que não corresponde a nada de real e que, precisamente por ser uma estereotipia, acarreta sérios riscos

de prejuízo ético. A fantasia moral revela muitas vezes as suas origens nos substratos sociais vigentes, nas visões classistas, nos sociocentrismos, e até em intenções desmascaradas tão veementemente pela prosa nietzschiana, como mero instrumento da vontade de poder. No entanto, não queremos analisar o problema neste patamar, mas antes utilizar alguns estudos experimentais que revelam os desfasamentos e mesmo contradições entre o que projetamos como ideal ético e a conduta comum ou, se quisermos, aplicada. As investigações de ética experimental pretendem esclarecer o modo real de comportamento das pessoas, no que diz respeito aos assuntos de decisões morais. Para isso tendem quase sempre a desvalorizar algumas das grandes teorias éticas que normalmente são defendidas pelas tradições filosóficas. Em nome de quê? Em nome dos factos. Exemplo claro dessa posição é-nos dada por investigadores espanhóis que escrevem em *Una Introducción a la Ética Experimental*:

é altamente duvidoso, para não dizer simplesmente falso, que, no âmbito moral, raciocinemos maioritariamente a partir de, por exemplo, imperativos categóricos kantianos ou juízos de maximização do bem-estar do maior número de pessoas, ao modo utilitarista. (Aguiar et al. 2020, 31)

Embora esta linha de investigação tenha tido um desenvolvimento relativamente recente, há já cerca de um século alguns estudos de psicologia experimental revelaram os comportamentos morais concretos em situação de decisões e atitudes morais, como podemos aprender nas investigações levadas a cabo pelos psicólogos da Universidade de Yale, Harstshore e May (1928), com o intuito de verificar o comportamento de estudantes relativamente a atuações fraudulentas, tais como mentir, copiar ou roubar. As conclusões apontam para uma leitura não uniforme dos comportamentos, ou seja, uma parte podia prevaricar em resultados na matemática, mas não nas línguas, ou teriam comportamento correto em casa, mas não na escola, etc. As ilações que se tiram é que tudo depende da situação. John Doris (2002, 16-19), por exemplo, opunha duas grandes classes de visões relativamente ao universo do carácter das pessoas: ou uma conceção “globalista” ou uma outra “situacionista”. A primeira assentava na ideia de que as pessoas têm alguns traços de carácter fixos, estáveis, o que faz com que tenham um comportamento liso e consistente. A outra, mais realista, defende que o carácter das pessoas é mais imprevisível e que é necessário considerar o contexto em que as situações ocorrem e com que as pessoas são confrontadas. Ou seja: as pessoas, mesmo as que podem ter um perfil mais constante e positivo sob o ponto de vista moral, nem sempre atuam de acordo com os melhores princípios. É claro que, acrescentamos nós, nem sempre os princípios se adequam à realidade

da mesma maneira, nem sempre as decisões têm de se guiar pelos mesmos valores, mas isso é outro assunto. Os estudos empíricos realizados mostram casos que dão que pensar. Por exemplo, a investigação que relaciona o estado de espírito que se tem e a resposta dada em função da sensibilidade à situação das outras pessoas. Tendemos a ser mais generosos quando estamos envolvidos em boas sensações do que em ambiente desconfortável. Todos sabemos que com um certo ambiente prazível, confortável e seguro nos induz a um pendor mais empático. O contrário também ocorre, ou seja, ambientes mais tensos, mais hostis ou em que tenhamos fome, cansaço, falta de açúcar no sangue..., tornam-nos mais agressivos, menos pacientes, menos atenciosos ou mais egoístas. Em resumo, a ocasião faz o ladrão, como diz a voz popular, os ambientes influenciam-nos (diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és...), pois, como dizia Ortega y Gasset, somos o que somos, mais o ditame da nossa situação, ou seja, “eu sou eu e a minha circunstância”. O provocador título da obra de Doris — *Falta de Caráter*. Algumas das teses centrais deste trabalho consistem na defesa de uma associação da ética às investigações da psicologia experimental, que têm denunciado que a sustentação da ideia de caráter como identidade do agente moral humano não é defensável. Estes estudos têm mostrado que não há uma identidade pessoal tal como é sustentada na ética das virtudes, nem existe sequer um comportamento definido ou pré-definido do sujeito moral. Aquilo que de algum modo determina as tendências para a conduta real das pessoas em posição de decisão ética é o universo conjugado das circunstâncias: “os fatores situacionais são melhores preditores do comportamento do que os fatores pessoais” (Doris 2002, 2). Pois o erro da perspectiva aristotélica, ou neo-aristotélica, ou mesmo o núcleo central das teorias éticas clássicas assentava na crença numa identidade do sujeito, que atribuía três características essenciais ao agente moral: 1) a consistência, 2) a estabilidade, e 3) a integração valorativa. Quer isto dizer que a *posição geral* a que Doris chama de “globalista” pressupunha que alguém com “caráter moral” deveria ser reconhecidamente alguém que atua com uma coerência de princípios, que manifesta uma exemplaridade uniforme e que decide de acordo com uma visão integrada do conjunto de valores que o “definem”. Mas, segundo este autor, este grupo de fatores é irreal, é um mito. Os seres humanos pura e simplesmente não são assim. As suas respostas são fruto de uma contextualização que ultrapassa o que se poderia pensar com a identidade moral de cada pessoa. Daí a preferência por um modelo situacionista. Claro que um modelo situacionista não difere de um globalista no sentido de, perante uma mesma situação, a pessoa dever agir num sentido ou noutro. Diz sobretudo que não agimos ou decidimos, aplicando sempre os mesmos valores, nem valorizamos sempre as mesmas coisas por igual.

Diversos têm sido os exercícios experimentais deste modelo de investigação psicológica, mas há um que nos merece aqui uma consideração em particular, já que tem a ver com o registo do comportamento das pessoas após um momento de formação em ética. Ele é conhecido como o experimento do “bom samaritano”. Esta parábola neotestamentária, como é sabido, descreve-nos o comportamento de um samaritano (que era visto como um grupo étnico considerado inferior e desprezível pela sociedade judaica da altura), e que, contrariamente ao que se verificou com a atitude dos religiosos desta comunidade, demonstrou compaixão e ajudou um homem que estava na beira da estrada, ferido e a precisar de cuidados. A sequência da experiência realizada pelos psicólogos Darley e Batson, em 1973, é a seguinte: 1) alguns estudantes seminaristas vão assistir a uma palestra sobre teologia e, em seguida, são informados de que precisam deslocar-se para outro prédio; 2) à saída do edifício onde se encontram está um ator a simular que está ferido e a precisar de ajuda; 3) alguns alunos são pressionados a dirigirem-se rapidamente a um edifício próximo, outros são informados de que se podem deslocar com tranquilidade, sem pressas; 4) a alguns dos estudantes é-lhes dito que quando chegarem ao outro edifício farão uma palestra sobre a parábola do bom samaritano e a outro grupo de estudantes é-lhes proposto fazerem uma palestra sobre o que se passou no seminário; 5) no sentido de poder fazer uma avaliação construiu-se uma tabela com seis tópicos, que iam desde o grau mínimo de nem sequer perceber o homem ferido até ao grau máximo de permanecer com ele até chegar ajuda médica. As conclusões tiradas são muitas e permitem registar que há comportamentos variáveis de acordo com as várias *situações*. Mas sublinhamos aqui o comportamento em que a pressa dos participantes acabou por ser o principal fator determinante para saber se alguém iria parar ou não para ajudar o homem ferido. Quando os participantes não estavam com nenhuma pressa, 63% deles pararam para ajudar o homem ferido, em contraste com a situação em que os participantes estavam com pressa. Neste caso apenas 10% parou para ajudar. Questionamo-nos, pois, se verdadeiramente a sensibilização ética aprendida (ou não) durante um momento de ensino tem ou não efetivo efeito. Ou, tendo um efeito real, se se deve a algo como o caráter da pessoa ou a fatores aleatórios (na perspetiva do sujeito, claro). Pode haver algo a que Gilbert Harman chamou de “erro fundamental de atribuição” (Harman 2000, 166), ou seja, a tendência a atribuímos a razão de determinado comportamento a agentes morais em vez de a atribuir às situações. Independentemente de se saber quem é realmente o responsável (e a responsabilidade moral é um dos grandes problemas da ética), se o “eu”, se as “circunstâncias”, ou um misto dos dois, ficará sempre por saber em que parte e em que medida cada um dos polos terá mais ou menos responsabilidade. Deveríamos equacionar, assim, se as (boas) razões que nos levam a ser bons agentes morais radicam em

causas próprias, ou seja, a nossa personalidade moral, ou meros fatores de interações com as situações externas ao sujeito. A este propósito, diz Kwame Appiah:

Se a psicologia experimental demonstra que as pessoas não podem ter este tipo de caráter que a teoria das virtudes identifica como condição para a *eudaimonia*, só restam duas possibilidades: ou ela identificou erradamente os traços de caráter ou então nós não podemos ter uma vida meritória. (Appiah 2008, 47)

Em qualquer uma das teses, a questão do *mérito* é difícil. É também justo dizer que a teoria situacionista não é inteiramente justa para com a fundamentação da ética das virtudes e a importância do caráter na atuação moral construída por Aristóteles. Uma das principais defensoras da tese aristotélica, contrariamente à versão dos situacionistas, é Julia Annas, que defende exatamente um erro na atribuição do foco do que se defende na ética de Aristóteles (Annas 2005, 637): a virtude não é apenas uma “disposição confiável”, mas sobretudo uma “concepção de raciocínio prático”, o que implica uma ação racional inteligente, evolutiva, treinável. Também o filósofo brasileiro João Hobuss aponta essa leitura errada por parte dos situacionistas:

Parece que a argumentação aristotélica foge à compreensão dos situacionistas tais como Doris, ou Harman, ou Nisbet e Ross, pois a concepção da virtude como uma disposição de caráter contra a qual se insurgem é uma visão precária da virtude, e não de uma concepção plena da mesma, a qual é perpassada pela constante capacidade de fazer escolhas em conformidade com a reta razão. (Hobuss 2021, 16)

De qualquer modo, de uma maneira mais teoricamente justa para com a ética aristotélica (ou outra teoria ética clássica) ou mais conforme a mensagem da ética das virtudes, a questão a que temos de voltar, concentrando-nos no nosso propósito particular, é o problema da eficácia da educação/ensino/treino na aquisição de competências éticas. Um texto recente de Peter Singer (em colaboração com Eric Schwitzgebel e Bradford Cokelet) coloca uma questão interessante a este respeito, que pretende verificar se o ensino da ética vegetariana, defendida pelos autores, terá algum efeito no comportamento real dos alunos que frequentaram essas aulas. O estudo regista que o impacto nos alunos, após a frequência do módulo do que designam de “ética de comer carne” (*the ethics of eating meat*) é positivo, tendo havido um índice de menor compra de carne nos restaurantes do campus universitário. Replicando um modelo já aplicado por Schwitzgebel et al. (2020) e por Jalil (2020), os autores, tendo feito um pré-teste e um pós-teste, verificaram que

(Schwitzgebel et al. 2023, 130 s.) os alunos, após as aulas, reduziram o consumo de carne de 30% para 23 %. O estudo foi aplicado em estudantes universitários da Califórnia e, por isso, os autores têm consciência que a generalização não é possível e os dados são circunstanciais. Mas também acrescentaram um fator distinto dos outros dois estudos (de Schwitzgebel e de Jalil) já que os tutores não eram todos vegetarianos. Também sublinham que a leitura positiva que retiram nas conclusões, tendo em conta a identificação de carne como “carne produzida em modo industrial”. Também é relevante a qualidade dos docentes e o número de horas de formação específica sobre a temática. Mas, ainda que limitada nas suas conclusões, é importante e esperançoso o trabalho desenvolvido. Como escrevem os autores, “as aulas de filosofia em sala de aula capacitam os alunos não apenas para terem sucesso na avaliação sobre o que Platão disse; podem também alterar as suas vidas” (Schwitzgebel et al. 2023, 114). Do relato constante nessa investigação podemos retirar algumas conclusões. Ainda que não haja uma transformação geral e radical, é possível registar alguns benefícios, se quisermos ter a humildade e a confiança na sensibilização permitida na abordagem da ética. Poderíamos pensar em aplicar esse âmbito a temas como o aumento da competência na solidariedade social, na não discriminação, na alteração de comportamentos de consumo, e em todas as áreas trabalhadas em sala de aula.

O projeto de uma hipótese educacional da ética a partir da filosofia pragmatista

Temos de refletir aprofundadamente nas possibilidades e pretensões da educação ética. Será possível educar moralmente alguém? Ou constatamos apenas que algumas pessoas são boas e outras não? Algumas são mais agressivas e outras menos? Que há heranças genéticas que explicam as tendências do nosso *caráter*? Podemos registar facilmente nas escolas em que, apesar da/os estudantes terem sido educadas/educandos para terem comportamentos bons, acabam por algumas/alguns delas/deles, desencadear comportamentos imorais, como nos casos de *bullying*, de roubos, de consumo de drogas. Afinal, qual o efeito que a frequência da escola teve nas suas vidas? Temos de ser justos também ao refletir que a falha de comportamento ético revelada por certos indivíduos que estiveram sujeitos a programas de educação moral não significa necessariamente que seja o programa educativo que é incapaz e, portanto, injustificável. Poderíamos sempre perguntar o que se passaria se não tivesse havido de todo qualquer processo educativo. Não poderia ser ainda pior?

James Conroy pergunta precisamente isto que temos estado a tematizar em “Can We Teach Ethics?” (Conroy 2010, 60-73), chamando a atenção para alguns destes problemas. Serão mesmo os programas de ensino da moral eficazes, ou estarão votados ao fracasso? Em primeiro lugar convém notar que a especificidade deste tipo de educação tem de ser vista de um modo diferente daquele que se regista com outro tipo de ensinamentos: “Se nós tivéssemos que perguntar o que é mais difícil de ensinar, se ‘como ser bom’ ou ‘como fazer cálculo’, qual seria a resposta?” (Conroy 2010, 61). A resposta parece óbvia. Mas também devemos questionar se aquele tipo de programas que esperam ter efeitos muito concretos a partir da aplicação de estratégias do tipo cognitivista, como são aqueles que decorrem das propostas de Kohlberg, são de facto programas de ensino moral, e se a competência moral não tem outra abrangência. Afinal, como interrogávamos anteriormente, será que estarmos instruídos será a chave para a educação moral? Será que a simulação de situações teóricas nos prepara efetivamente para a vida ética?

A questão de a virtude ser ou não ensinável atravessa alguns dos Diálogos de Platão e tem repercussões em inúmeros textos posteriores parecendo ser um assunto interminável. O problema que permanece, cremos, é o de saber se o estudo da ética tem ou não um efeito positivo na nossa vida concreta.

A opinião que aponta o defeito de uma teoria ser boa, mas não ser aplicada na prática, uma crítica habitual em conversas sobre ética, mais ou menos corriqueiras e outras mais sistemáticas, mas igualmente enviesadas, pode ser corrigida a partir de uma filosofia pragmatista. Isto porque para os pragmatistas, em particular para John Dewey, a dicotomia clássica entre teoria e prática (aliás, de todas as dicotomias semelhantes) não faz sentido. Uma boa teoria é um instrumento muito prático. Se há algo que caracteriza bem a epistemologia pragmatista é a conceção de que as ideias não são representações do mundo, mas instrumentos de intervenção, ou melhor, meios de interação. Nesse sentido, retira-se o carácter estático, desligado do mundo e inoperante ao universo das teorias. A ética de Dewey é, tal com toda a sua filosofia e a sua pedagogia, experiencial. Implica isto que as nossas conceções, as nossas ideias e os nossos valores são respostas, mais ou menos bem-sucedidas na resolução dos problemas — reais, não apenas hiperbólicos — e sempre com o estatuto de meras aproximações. Além disso, só fazem sentido enquanto mecanismos eficazes utilizados em contextos concretos, culturais e sociais, e nunca são nem princípios pessoais, subjetivos, por isso, que sejam significativos “cá dentro de nós”. Num certo sentido wittgensteiniano, não há valores privados, nem absolutos, nem transcendentais. Não é por acaso que a teoria evolucionista de Darwin teve para Dewey um enorme e transformador impacto. Todo o nosso universo mental é natural, é experiencial, é transaccional, ou seja, resulta de uma forma de interação entre o indivíduo e o meio.

Também daqui decorre que todos os sistemas mentais (e o sistema ético, pertence seguramente a este domínio de realidade) são evolutivos. Esta linha de orientação leva este autor a entender os valores morais não como princípios aos quais nós nos ajustamos, ou que seguimos ou de que estamos próximos, mas antes como instrumentos que tornam a nossa ação melhor, mais justa, mais adequada, sendo, por isso, veículos de melhoria da nossa personalidade. Claro que esta posição o aproxima do modelo consequencialista, pois o valor de um determinado princípio revela-se na ação que desencadeia certas (boas) ações. No entanto, numa ética pragmatista interessa sempre o caráter, e o contexto onde o problema é levantado, pois não tem sentido uma reflexão que não emergja de uma situação problemática. Nesse sentido, quando nos perguntamos qual o impacto de uma hipótese ética na experiência real, podemos esperar que, tal como qualquer conteúdo ou capacidade que aprendamos, o seu sentido se encontra na sua aplicação. Uma célebre afirmação do autor, em termos educacionais é que a educação não deve ser entendida como uma preparação para a vida futura, mas tem de ser a própria vida. Tal como aprendemos qualquer conteúdo, em matemática, em física, geografia, gramática história, filosofia, etc., a solução para o sentido está na experiência.

Tudo seria mais coerente, teoricamente, se entendêssemos que não há oposição entre uma moral interior e outra exterior, entre uma moral subjetiva ou social. Cremos que a sua abordagem tem algumas respostas importantes para o nosso problema. Diz o autor:

a moral comum, e como tal também a da sala de aula, é provavelmente um compromisso inconsistente entre estas duas conceções. Por um lado, atribui-se demasiada importância a determinados estados sentimentais; o indivíduo deve ter “boas intenções” [...] por outro lado [...] insiste-se muito na prática de certas ações, independentemente de o indivíduo ter algum interesse ou inteligência nelas. (Dewey 1966, 350)

O mesmo problema sucede com as oposições entre emoções e razão, entre princípios e interesses, entre o interesse e o “eu”. Também é preciso compreender que há uma base de “continuidade” na experiência e que a natureza humana pode ser muito mais bem entendida como um contínuo processo de adaptação aos problemas ambientais, como um esforço constante por melhorar inteligentemente a sua situação.

Há um aspeto essencial do qual depende, em grande parte, a crença de Dewey nas virtudes da ação educativa: o aperfeiçoamento (*meliorism*). Num pequeno texto intitulado “Education and Social Direction” argumenta que

o problema não resolvido da democracia é a construção de uma educação que desenvolva aquele tipo de individualidade que é inteligentemente sensível à vida comum e sentimentalmente leal à sua manutenção comum. (Dewey 2008, 57)

A ideia de democracia que Dewey defende é mais do que um regime político. Tem uma dimensão moral que funciona como um ideal.

O que poderá fundamentar eticamente um programa de educação moral não será tanto uma grande corrente metaética, mas antes uma mais modesta concepção de educação experiencial. A ideia de Dewey é a operacionalização da inteligência em situações práticas, em situações vividas e saber que não seremos provavelmente “bons”, mas apenas “melhores”. Isto não significa que se desvalorize a teoria. Pelo contrário. O que precisamos é de uma boa teoria, uma que se adapte às condições que a democracia exige.

Podemos conceber um plano pedagógico do qual resulte a constituição de uma personalidade capaz de revelar uma atuação segundo princípios morais? Será ensinável o comportamento virtuoso? Será possível esperar que uma ação educativa consiga dar “caráter” às pessoas? Pelo menos, transformar os seus comportamentos? Como dissemos, a chave para uma aprendizagem que seja efetiva, passa sempre por uma forma de ensino que coloque os estudantes em situações reais e de atuação, onde apropriadamente se reflita (não esqueçamos que uma das inspirações para a educação crítica, da aprendizagem como desenvolvimento de competência do pensar, vem precisamente da proposta pragmatista de Dewey), onde se estruture a lógica do ensino da ética como estratégia para melhorar. Ou, para usar uma expressão de Dewey (1960, ix), é preciso conceber “a moral como crescimento”. Talvez — e nada é certo — possam os valores fazer germinar consciências e provocar ações.

Bibliografia

- AGUIAR, Fernando, Antonio Gaitán, e Hugo Vicianá. 2020. *Una Introducción a la Ética Experimental. Problemas, enfoques y métodos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ANNAS, Julia. 2005. “Comments on John Doris’s ‘Lack of Character’”. *Philosophy and Phenomenological Research* 71 (3): 636-642.
- APPIAH, Kwame 2008. *Experiments in Ethics*. Harvard: Harvard University Press.
- CONROY, James. 2010. “Can we teach ethics?”. In *The Philosophy of Education*, ed. Richard Bailey, 60-73. London; New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- DARLEY, John, e C. Daniel Batson. 1973. “From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior”. *Journal of Personality and Social Psychology* 27: 100-108.

- DEWEY, John. 1960. *Theory of the Moral Life*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- DEWEY, John. 2008. "Education and Social Direction". In *The Middle Works: 1918-1919*, ed. Jo Ann Boydston, vol. 11. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DORIS, John M. 2002. *Lack of Character: Personality and Moral Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, Michel. 1994. *História da Sexualidade. Vol. III: O cuidado de Si*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HADOT, Pierre. 1992. *Introduction aux Pensées de Marc Aurèle*. Paris: Le Livre de Poche.
- HADOT, Pierre. 2001. *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris: Le Livre de Poche.
- HADOT, Pierre. 2014. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. São Paulo: É Realizações.
- HARMAN, Gilbert. 2000. "Moral Philosophy Meets Social Psychology: virtue ethics and the fundamental attribution error". In *Explaining Value: and other essays in moral philosophy*, ed. Gilbert Harman, 165-178. Oxford: Oxford University Press.
- HARTSHORNE, Hugh, Mark A. May, Character Education Inquiry, Teachers College, Columbia University, e The Institute of Social and Religious Research. 1928. *Studies in the nature of character, [part] 1: Studies in deceit: book 1, General methods and results; book 2, Statistical methods and results*. New York, NY: MacMillan Co. <https://doi.org/10.1037/13386-000>.
- HOBUSS, João. 2021. "Carácter, Virtude e Situacionismo". *Filosofia Unisinos | Unisinos Journal of Philosophy* 22 (3): 1-18. <https://doi.org/10.4013/fsu.2021.223.01>.
- JALIL, Andrew J., Joshua Tasoff, e Arturo Vargas Bustamante. 2020. "Eating to save the planet. Evidence from a randomized controlled trial using individual-level food purchase data". *Food Policy* 95: 101950. <https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2020.101950>.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*, Lisboa: Assembleia da República.
- NUSSBAUM, Martha C. 2010. *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SANTOS, José Manuel. 2012. *Introdução à Ética*. Lisboa: Documenta.
- SCHWITZGEBEL, Eric, Bradford Cokelet e Peter Singer. 2020. "Do ethics classes influence student behavior? Case study: Teaching the ethics of eating meat". *Cognition* 203: 104397. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104397>.
- SCHWITZGEBEL, Eric, Bradford Cokelet e Peter Singer. 2023. "Students Eat Less Meat After Studying Meat Ethics". *Review of Philosophy and Psychology* 14: 113-138. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00583-0>.
- SINGER, Peter. 2000. *Escritos Sobre uma Vida Ética*. Lisboa: Dom Quixote.
- SLOTERDIJK, Peter. 2018. *Tens de Mudar de Vida*. Lisboa: Relógio d'Água.