

ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

AUTOR

Flavio Williges



EDUCAÇÃO DO CAMPO

ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

AUTOR

Flavio Williges

1ª Edição
UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2019

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Abraham Weintraub

PRESIDENTE DA CAPES

Anderson Ribeiro Correia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prof^a. Carmen Rejane Flores Wizniewsky

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Juliane Paprosqui Marchi da Silva, Liziany Müller Medeiros,
Cíntia Morales Camillo, Caroline Silveira Spanavello

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti
Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner
Caroline da Silva dos Santos
Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Ilustrações
Juliana Facco Segalla – Diagramação
Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações
Raquel Bottino Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



W732e Williges, Flavio
Ética nas organizações educativas [recurso eletrônico] / Flavio
Williges. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação do campo
ISBN 978-85-8341-247-2

1. Organizações educativas – Ética 2. Escola – Formação ética
I. Universidade Aberta do Brasil II. Universidade Federal de Santa
Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional III. Título.

CDU 17
37.017

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Este livro consiste numa caracterização da natureza da ética nas organizações educativas. Nele eu apresento os dois sentidos fundamentais em que a ética participa da vida das organizações educativas: 1) enquanto uma disciplina que ajuda a entender como podemos formar pessoas boas, de bom caráter e qual a responsabilidade da escola na formação ética. ; 2) enquanto uma disciplina que ajuda a entender como podemos fazer das escolas espaços verdadeiramente éticos, isto é, espaços onde condutas anti-éticas ou imorais como a discriminação racial ou sexual, o plágio, o assédio e outros tipos de práticas moralmente condenáveis dão lugar a ações que visam a recepção e atendimento das necessidades dos outros, onde o profissionalismo e o respeito assumem a preponderância sobre práticas abusivas, marcadas por falhas do caráter como a arrogância, a desonestidade intelectual e a irresponsabilidade epistêmica, entre outros problemas.

O livro está dividido em quatro unidades. A primeira unidade apresenta a ideia de uma ética das organizações educativas, examinando os dois aspectos fundamentais que a ética participa da vida escolar. Também analisa nessas seções a relação da formação educativa com valores, ou seja, aquilo que é valioso e devemos cultivar, ainda que não seja reconhecido pela sociedade e pelo público que é atendido pelas organizações educativas. A segunda parte apresenta aquelas virtudes intelectuais que parecem fundamentais para uma educação bem-conduzida. Procuro mostrar, nesse capítulo, que processos de formação educacional devem ir além da formação meramente técnica, visando formar seres humanos integrais, no sentido de não só serem capazes de realizar tarefas ou práticas de sua profissão, mas também pensar no significado de práticas comumente seguidas para comunidades, para o planeta, para modos de vida saudáveis, etc. Nesse sentido, ilustro indicando como o pensamento reflexivo é importante, assim como a honestidade intelectual, a imparcialidade na reflexão sobre temas importantes que envolvem danos a outros, além da humildade e responsabilidade epistêmica. Na unidade 2 apresento as principais teorias filosóficas que explicam o que faz uma ação ou pessoa ser boa. Na unidade 3, apresento os principais problemas da psicologia moral, ou seja, a parte da psicologia interessada nos estados e processos responsáveis pela boa internalização de regras e padrões morais. Na unidade 4, eu faço uma apresentação geral de como a ética do cuidado pode ser inserida no cotidiano das organizações educativas e examino um conjunto de problemas éticos presentes no cotidiano escolar, especialmente o problema do racismo e da justiça e pobreza no espaço escolar.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

- ▷ APRESENTAÇÃO ·5

- ▷ UNIDADE 1 –A IDEIA DE UMA ÉTICA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS ·8
 - Introdução ·10
 - 1.1 O que é e o que estuda a ética das organizações educativas? ·13
 - 1.2 Virtudes intelectuais em educação ·21

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·33

- ▷ UNIDADE 2 – TEORIAS SOBRE BOA AÇÃO E O CARÁTER BOM ·34
 - Introdução ·36
 - 2.1 Teorias éticas ·39

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·69

- ▷ UNIDADE 3 – PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO MORAL ·70
 - Introdução ·72
 - 3.1 O que é a psicologia moral ·73

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·92

- ▷ UNIDADE 4 – A ÉTICA DO CUIDADO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS ·93
 - Introdução ·95
 - 4.1 Problemas éticos nas organizações educativas ·98

- ▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO OU FIXAÇÃO ·105

- ▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·106

- ▷ REFERÊNCIAS ·107

- ▷ APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ·112

1

A IDEIA DE UMA ÉTICA
DAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS

INTRODUÇÃO

O estudo da ética das organizações educativas abrange várias questões. Talvez a mais importante e debatida de todas essas questões seja como podemos formar bem, *do ponto de vista ético*, crianças e adultos. A expectativa que escolas, institutos educacionais e universidades ajudem a ensinar de forma eficiente os valores morais e traços de caráter que admiramos é dividida com outras instituições sociais, como a família e meios de comunicação, mas não resta dúvida que a formação do caráter é uma questão fundamental quando pensamos em *ética nas instituições educacionais*.

Por outro lado, instituições educacionais como escolas, universidades e centros de pesquisa são *espaços de convivência humana e de trabalho profissional*. Professores, alunos e funcionários (em interação com famílias e pais) fazem suas vidas nesses espaços e nem sempre a convivência ali experimentada é satisfatória em relação ao bem-estar geral e à conduta moral. Muitas vezes, os ambientes de trabalho educacionais são permeados por disputas, constrangimentos, ou seja, diferentes formas de conduta moral reprovável. Dentre os casos de conduta reprovável figuram, especialmente, a indisciplina, o preconceito racial e sexual, o assédio moral e sexual, e, às vezes, também algumas formas de violência física. Se pensarmos na educação superior, há problemas morais envolvendo falta de profissionalismo em atividades de ensino, pesquisa e até mesmo relações acadêmicas abusivas. Como fazer para que nossas escolas e instituições de ensino sejam espaços de boa formação moral e, ao mesmo tempo, espaços onde *prevaleça uma cultura ética, focada no estímulo e prática de valores humanos, de atenção e cuidado com o outro? Como transformar instituições educacionais em espaços verdadeiramente éticos?* Essas são as duas perguntas fundamentais em torno das quais o estudo da ética nas organizações educativas será articulado neste livro.

Há muitas formas diferentes de abordar essas questões. A abordagem que adotarei será guiada por autores ligados à tradição da ética do cuidado, da ética das virtudes e do sentimentalismo moral. Embora elas tenham diferenças importantes, essas três abordagens serão apresentadas aqui como complementares e procurarei dar um destaque especial para a psicologia moral, isto é, para o estudo de como fatores psicológicos (crenças, desejos e emoções) atuam no pensamento e prática moral. Como se sabe, as ações morais podem ser motivadas por processos racionais como pensamentos ou por processos afetivos como sentimentos e emoções. Os atos beneficentes, como o cuidado atencioso de vulneráveis, exemplificam claramente a importância dos *sentimentos morais* como elementos de motivação moral. Além de seu papel motivacional, as emoções também têm um significado moral próprio. Parece haver algo errado em alguém que não fica indignado quando percebe uma injustiça ou não sente culpa ou arrependimento quando faz algo errado. Ter certas emoções em certos contextos parece ser, assim, tão importante quanto ter capa-

idades deliberativas e reflexivas, de avaliação dos diferentes fatores envolvidos em nossas escolhas. Ser movido puramente por sentimentos, sem ser capaz de avaliar aquilo que fazemos é problemático, mas também pode ser problemático não ter sentimentos quando as situações o exigem. Nesse livro, procurarei indicar a complementariedade necessária entre reflexão e emoção, dando especial ênfase às emoções e às relações de afeto nas organizações educativas, aspectos que o sentimentalismo moral, a ética das virtudes e a ética do cuidado exploram vastamente.

Ao lado de uma defesa das emoções na moralidade, a ética nas organizações educativas que defendo segue o modelo da ética do cuidado, onde a atenção receptiva ao outro e as respostas dela decorrentes são características essenciais. Aqueles que são capazes de adotar uma postura natural de recepção às necessidades dos outros podem ser considerados pessoas que se importam e cuidam. Como explica Nel Noddings, uma das principais responsáveis pela formulação e defesa da ética do cuidado, uma ética focada no cuidado envolve “um deslocamento motivacional, a energia que motiva as ações de quem cuida fluem em direção aqueles que precisam de ajuda e seus projetos” (2002, p. 17). A proposta que apresentarei aqui é de pensar a ética nas organizações educativas tanto na formação moral, quanto nas relações interpessoais, como uma ética orientada por atenção receptiva, um tipo de cuidado atento das necessidades dos outros e pelo esforço de responder a essas necessidades de forma precisa e amorosa. Por fim, eu também procuro mostrar que uma boa ética das organizações educativas também envolve o compromisso com um conjunto de virtudes intelectuais e morais ou virtudes do caráter. Penso que esses três direcionamentos – cuidado-emoção-virtude – fornecem uma boa base para iniciar o estudo da ética das organizações educativas.

O livro está dividido em 7 capítulos. O primeiro faz uma apresentação geral da ideia de uma ética das organizações educativas. Sustento que instituições educacionais, em virtude de sua diversidade de propósitos e culturas organizacionais, podem visar propósitos formativos diversos. Examinarei com maior pormenor os modelos focados na formação técnica e o modelo de formação humanista. Sustentarei que o modelo humanista é mais apto a satisfazer os objetivos da educação, que são mais amplos do que simplesmente dominar um conjunto de técnicas para exercer uma ocupação. O modelo técnico, focado nas ideologias morais do sucesso pessoal pelo consumo, deixa de lado elementos da cultura democrática e da própria cultura espiritual (literatura, arte, religião, filosofia), o que limita fortemente sua plausibilidade. No capítulo 2 e 3, eu discuto como virtudes intelectuais podem ser relevantes para a formação e aperfeiçoamento moral. Esse aspecto é importante em todas as teorias éticas e também na ética do cuidado, pois uma vida de virtude e a capacidade de responder bem, de um ponto de vista moral, às necessidades dos outros, depende de virtudes intelectuais como a humildade intelectual, o pensamento reflexivo, juntamente com fatores afetivos adequadamente calibrados.

No capítulo 4 apresento as principais doutrinas filosóficas em ética. A parte da ética que estuda as teorias da ação boa ou ação moral é chamada de ética normativa. Essa parte da ética descreve as condições que uma ação ou uma pessoa devem satisfazer para ser boa. Nessa parte, serão examinadas as teorias do consequencialismo, deontologia, ética das virtudes, ética do cuidado e sentimentalismo moral. Darei uma ênfase especial ao sentimentalismo, à ética das virtudes e à ética

do cuidado, pois tais doutrinas são fundamentais para a proposta de uma ética das organizações educativas tal como a concebo. Como se verá, essas diferentes teorias têm vantagens e problemas. Minha preferência teórica, contudo, será por aquelas teorias com uma psicologia moral mais detalhada, que coloque junto capacidades de deliberar, sentir, perceber necessidades e conduzir nossas vidas mediante projetos de longo prazo. Essas características estão mais claramente representadas no modelo moral da ética do cuidado, das virtudes e do sentimentalismo.

No capítulo 5 trato da psicologia moral, ou seja, dos principais debates em torno dos aspectos psicológicos ligados ao nosso desenvolvimento e formação moral. Algumas pessoas agem bem, são virtuosas e conseguem levar uma vida admirável do ponto de vista moral. O que, psicologicamente falando, gera esse resultado? O que, em termos psicológicos, determina as diferenças entre pessoas boas e psicopatas, por exemplo? Ou ainda: será que os motivos que nos levam a agir moralmente são meramente egoístas ou somos altruístas? Esses são aspectos que a psicologia moral estuda e que são fundamentais para entender a ética na educação. As questões fundamentais aqui dizem respeito à motivação moral, o que nos motiva a agir moralmente (são desejos, emoções, pensamentos), o caráter moral do agente como base da ação moral, bem como os problemas ligados ao egoísmo, o altruísmo e o papel das emoções e do raciocínio na moralidade. Essa parte tem especial importância para uma concepção integrada de teoria moral e a psicologia moral. Ela também oferece evidências fortes na direção do modelo afetivo da ética das organizações educativas que defendo.

Na última parte do material, nos capítulos 6 e 7, desenvolvo mais especificamente a ideia de uma ética do cuidado nas organizações educativas e também trato da instituição de ambientes éticos na escola, bem como questões relativas à criação de uma cultura de tolerância e convívio multicultural nas organizações educativas. Nessa parte será enfatizada a importância da formação humana capaz de evitar os erros do racismo e do preconceito social. Tomarei esses dois casos como uma indicação de como o cuidado e a afetividade podem oferecer respostas viáveis para vários outros problemas que afligem as instituições educacionais.

1.1

O QUE É E O QUE ESTUDA A ÉTICA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS?

A expressão “ética das organizações educativas” tem sido usada no Brasil para designar a importância de introduzir o debate ético no interior de escolas e creches, institutos de ensino e pesquisa públicos e privados, centros universitários e universidades, enfim, de todas as instituições dedicadas ao exercício ou que cumprem funções de ensino, pesquisa e extensão. Mas não há clareza nem acerca do que devemos entender por ética, nem tampouco sobre as razões que levaram a adoção do termo “organizações educativas” para designar escolas e outras instituições de ensino. A pergunta pela natureza da ética nos acompanhará por todo esse livro. Gostaria de iniciar perguntando pelo significado do termo “organizações educativas”.

Muitas instituições educativas modernas possuem uma estrutura privada e empresarial, tal como as instituições confessionais e aquelas que promovem treinamentos para empresas em recursos humanos, atendimento ao público, cursos de qualificação técnico-profissional em geral. Outras instituições são públicas e vinculadas à estrutura de formação educacional oferecida por órgãos de Estado, tanto no sistema federal coordenado pelo Ministério da Educação, quanto nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O termo “organizações” que compõe a expressão “ética nas organizações” tem sido adotado para designar essas instituições díspares, com diferenças importantes em seu funcionamento. As diferenças (senão na teoria, ao menos na prática) nos propósitos que guiam o trabalho de instituições educativas exigem alguma reflexão sobre a propriedade do termo “organizações” para designar escolas ou instituições tão diversas.

Embora todas as instituições de ensino sejam organizações, no sentido de compartilharem uma estrutura que contempla instrutores, alunos e prestação de “serviços educacionais”, a cultura organizacional de diferentes instituições mostra que talvez sua única similaridade consista em serem participantes ativas na missão de “educar” ou “formar”. O sentido de **formação** ou educação assumido nesses diferentes modelos institucionais e mesmo os métodos adotados tendem a ser largamente distintos. Assumirei nesse estudo o termo “organização” no sentido popular de uma instituição que segue uma certa “rotina de organização e comando”. O termo, no entanto, não é inteiramente consensual na literatura educacional. As principais razões da disputa em torno da propriedade de designar escolas como organizações são as que seguem:



INTERATIVIDADE: no artigo em anexo, o Prof. Franklin Leopoldo e Silva da USP discute com maior detalhe aspectos fundamentais da noção de formação a partir do filósofo iluminista Immanuel Kant e do pensador contemporâneo Theodor Adorno. <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/conceitodefomacao.pdf>

Em primeiro lugar, nomes ajudam a fixar objetivos e o que cabe esperar de instituições. Nesse sentido, não está claro que instituições de ensino possam ser, sejam ou devam ser organizações empresariais no sentido consagrado pela literatura administrativa e como algumas instituições privadas ou institutos de pesquisa existentes, de fato, são. Há um vasto debate no campo educacional sobre modelos organizativos e administrativos e esse debate pode, claramente, também ser estendido para a adequação das expressões que adotamos para descrever instituições educacionais. Talvez escolas possam e até mesmo devam ser “organizações” no mesmo sentido que as empresas são, mas o tema está longe de ter um tratamento consensual e eu deixarei essa questão em aberto aqui.

Em segundo lugar, não há nenhum argumento convincente que estabeleça que instituições educativas não devam ser guiadas por princípios consagrados na literatura econômica ligada à cultura empresarial em algumas de suas *atividades institucionais específicas*, como, por exemplo, adotar estratégias de eficiência na gestão de recursos humanos e financeiros. Universidades e escolas são parte do mundo econômico competitivo, financiadas por impostos ou recursos privados. É importante que a gestão de recursos e processos internos seja eficiente e sustentável. Como parte de um sistema de troca de bens e serviços do capitalismo contemporâneo, instituições educacionais devem adequar seus propósitos educativos a princípios do bom uso de recursos que regem a administração pública e privada, seguindo medidas de sustentabilidade econômica, controle de gastos, prestação de contas, uso eficiente dos recursos, etc. Tudo isso, no entanto, não é suficiente para concluir que instituições de ensino são “organizações” no mesmo sentido que empresas o são ou que devam ser pensadas como organizações. A reflexão sobre o que é uma escola ou instituição de ensino, com sua estrutura complexa, com práticas diversas, depende de um estudo coordenado de disciplinas como a pedagogia, a psicologia, a administração, economia, sociologia, filosofia. Todas essas ciências podem contribuir na tarefa de entender se as escolas podem, e em que sentido seria esperado, ou mesmo adequado, fazê-las seguirem modelos organizacionais empresariais. Mesmo que seja evidente que uma escola pode adotar práticas de gestão empresarial, disso não se segue que escolas sejam organizações no mesmo sentido que uma empresa que visa lucro pode ser.

Em terceiro lugar, não há argumentos definitivos sugerindo que modelos refratários às estruturas hierarquizadas e organizativas próprias de empresas, como os modelos de educacionais de gestão cooperativa, livres de hierarquias, de auto-gestão pedagógica e burocrática, sejam inválidos para a educação. A educação é um processo suficientemente complexo e aberto a disputas diversas, de modo que é ingênuo acreditar que modelos de tipo A ou B podem ser estabelecidos sem divergências e que exista um espaço inteiramente objetivo a partir do qual se poderia decidir qual modelo é o mais adequado.



SAIBA MAIS: para saber mais, você pode pesquisar informações sobre a chamada Escola da Ponte, em Portugal, <http://www.escoladaponte.pt/novo/> e também a escola cidade Ayni, em Guaporé, no RS. <https://www.fundacaoayni.org/>

Essas observações iniciais me parecem suficientes para mostrar que o termo “organização”, que está sendo assumido aqui, refere, em síntese, à ideia de uma instituição que segue certos procedimentos com vistas a um fim e que nenhum compromisso profundo com modelos administrativos em educação está sendo recomendado ou assumido nesse estudo. Deixando para trás esse debate, o foco fundamental desse livro será dar atenção em como “organizações”, isto é, uma instituição com uma estrutura hierárquica e com rotinas de trabalho pode formar e desenvolver no seu interior relações humanas pautadas pela ética. Uma parte desse problema está ligado com os compromissos morais de fundo que instituições educacionais cultivam e com os valores que esses compromissos tendem a fortalecer ou ocultar.

“Organizações” que visam integrar alunos no mercado como engrenagens de um sistema altamente competitivo e onde os objetivos são traçados em termos de conquista de posições individuais de alto status social podem ser altamente valorizadas pelo público, mas serão deficientes no domínio ético se sua formação não vier acompanhada de qualidades de caráter mais abrangentes (além, por exemplo, da ética do esforço e competência para “conquistar uma vaga num mercado disputado”). Em outros termos, o foco primário desse estudo será esclarecer e analisar os diferentes direcionamentos valorativos que podem ser adotados por instituições educacionais e em que medida seus propósitos educacionais dependem desses valores.

Minha abordagem de uma ética das “organizações educativas” envolverá mostrar que há dois modelos fundamentais em jogo: um modelo de organização que atende uma demanda oriunda do mercado (principalmente quando a “educação” é pensada como um treino em capacidades mecânicas ou meramente técnicas) e um modelo de formação integral, humanista, mais amplo (que pretende formar pessoas em sua inteireza e não apenas técnico-profissionais). No modelo humanista que aqui será defendido a “ética das organizações educativas” aparece integrada com diversas outras dimensões da educação, como a competência política, moral, estética e espiritual (e não somente a competência técnico-profissional). No entanto, o debate em torno desses valores é longo e abordarei principalmente as **virtudes intelectuais** ou epistêmicas necessárias para a formação de bons cidadãos e as virtudes morais, principalmente aquelas centradas no cuidado, que são mais relevantes para o bom tratamento de questões éticas.



INTERATIVIDADE: a dissertação de Alexandre Ziani Borba discute com detalhes várias virtudes intelectuais importantes na educação. Ver: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9166/BORBA%2C%20ALEXANDRE%20ZIANI%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Minha sugestão ética fundamental será que um bom agente moral deve ter virtudes intelectuais como a capacidade de ouvir e dar atenção ao ponto de vista dos outros (open-mindedness), de raciocinar bem (critical thinking), ser humilde intelectualmente (epistemic humility), além de outros aspectos propriamente morais, como a capacidade de cuidar do outro, ser solidário e capaz de sentir compaixão, num sentido

que será desenvolvido com maior detalhe posteriormente. Como as capacidades intelectuais são, em parte, dependentes de uma adequada configuração emocional, que envolve ser capaz de sentir certas emoções de empatia e consideração pelos outros, defenderei que a ética nas organizações educativas deve visar a formação de seres compassivos, capazes de manifestar uma atenção receptiva e amorosa, reconhecendo necessidades e protegendo os alvos de seu cuidado de danos.

Essa visão se opõe aos modelos educacionais de cunho técnico que valorizam sujeitos responsáveis por fazerem a si mesmos e buscarem sucesso pessoal, com pouca capacidade de constituir relacionamentos pessoais no trabalho, cuidar de seus parceiros, serem solidários, focar em problemas sociais, morais ou políticos ou no grau de resposta que devemos ser capazes de dar para questões humanas difíceis e comuns no mundo contemporâneo, multicultural e diversificado que encontramos em todos os lugares. Uma parte importante da minha proposta inclui, portanto, criticar a redução da educação à formação meramente técnica, uma vez que os valores fundamentais envolvidos em modelos centrados no domínio de habilidades especializadas e que visam o sucesso prático (emprego e consumo) do agente não são aqueles que melhor promovem a ideal de sociabilidade e convivência democrática que considero fundamental perseguir. Há, por certo, modelos intermediários que caberiam ser discutidos, mas para as finalidades desse estudo, focarei nesses dois modelos opostos.

Escolas diferem quanto aos valores que promovem. Algumas buscam promover valores individualistas, centrados no sucesso pessoal. Geralmente esta imagem da vida, e do que é importante, aparece naquelas escolas que centram seu trabalho na noção de desenvolvimento meramente técnico, entendido em termos estritos como “inserção num mercado de trabalho competitivo”, sem considerar as implicações sociais mais amplas ligadas ao trabalho e à vida social. Nesse sentido, a responsabilidade social e moral da instituição parece ser, na melhor das hipóteses, oferecer um produto de boa qualidade e altamente requisitado no mercado de trabalho.

Podemos perguntar: é o único tipo de responsabilidade social e educacional de instituições educativas? Instituições de ensino devem ser vistas como instituições aptas a responder às aspirações de ascensão social de famílias através da instrução, vinculada a carreiras de alta demanda no mercado? Não teria a educação ou uma organização educativa que responder a outros objetivos, mais amplos?

Minha tendência é responder essas perguntas dizendo que a escola atende e pode atender desejos de grupos sociais variados, mas destina-se essencialmente à promoção e preservação de diferentes aspectos da vida humana que são valiosos em si mesmos, ainda que ninguém os reconheça ou os procure. Assumirei que a educação é um processo que envolve capacidades intelectuais mais vastas como a compreensão de fenômenos humanos e sociais tão diversos como a espiritualidade, a competência política, a integração entre ciência e técnica, a reflexão sobre o tipo de vida que convém perseguir, bem como problemas de justiça, pobreza, fome, preconceito, etc. Como lembra a filósofa espanhola Adela Cortina

Educar com qualidade supõe, antes de tudo, formar cidadãos justos, pessoas que saibam compartilhar os valores morais próprios de uma sociedade pluralista e democrática, esses mínimos de

justiça que permitem construir entre todos uma boa sociedade. Se quiséssemos enumerar esses valores, mencionaríamos a liberdade, a igualdade de oportunidades e de capacidades básicas, a solidariedade pela qual nos apoiamos como seres vulneráveis, sempre necessitados de ajuda, o diálogo para resolver conflitos e o respeito às posições distintas da minha, sempre que representem um ponto de vista moral (CORTINA, 2015, p. 130-131)

Podemos também lembrar aqui a afirmação de Leonardo Boff sobre o que é ser espiritual para entender como a educação ética deve ir além da formação para o mercado de trabalho. Ser espiritual, ele diz, “é despertar a dimensão mais profunda do que está em nós, que nos torna sensíveis à solidariedade, à cooperação, à compaixão, à fraternidade universal, à justiça para com todos, à veneração e ao amor incondicional. E controlar seus contrários” (BOFF, 2013, p. 13). Ou seja, uma forma de entender como ideais complexos, como a formação para a solidariedade e cuidado do outro, podem ser vinculados à escola, consistindo em comparar dois projetos educativos: o projeto da escola que, como diz-se popularmente, “educa para o ser” e a escola “que educa para o ter”, para fazer uma boa figura num mundo dominado pelo consumo e pelos bens materiais.

De fato, a maior parte das escolas, inclusive confessionais, que no passado recente eram escolas de forte cultura religiosa, focadas na estímulo à caridade e auxílio aos necessitados, abandonaram essas crenças, rendendo-se a projetos de atendimento de interesses de progressão social, ou seja, centrados na conquista de bens terrenos (famílias de classe média ou ricas procuram essas escolas para garantir que seus filhos no futuro possam competir no mercado e comprar casa, carro, aparelhos eletrônicos). Em suma, parece ser um fato social que uma cultura de solidariedade tem um valor comparativo menor hoje do que aquele associado com o desfrute ou gozo de bens de consumo e a riqueza.

Se essas práticas morais de cuidado do outro, mesmo um outro que é estranho, feio, pobre e abandonado, forem efetivamente dependentes de uma cultura escolar filosófica, humanista, esse é um argumento para integrar cultura filosófica às práticas escolares? Deveriam as escolas ensinar religião ou espiritualidade como uma forma de despertar determinados valores morais nos estudantes? Práticas de bondade, doação e altruísmo dependem da cultura religiosa ou uma cultura secular, fortemente direcionada para o emprego e consumo, pode também ser capaz de obter os mesmos resultados? Numa cultura de desfrute de bens, onde sujeitos tem poucos elos comunitários e veem a si mesmos como principalmente como indivíduos em busca de certos fins pessoais, há espaço para uma tradição moral de doação ao outro? A escola deve ensinar uma cultura de cuidado e preocupação com o bem-estar humano ou promover uma cultura autocentrada e individualista, centrada no desenvolvimento pessoal? Ou ainda: podem essas duas tendências de ação conviver entre si? Não requer esse tipo de abordagem algum grau de percepção ou sensibilidade moral para o drama dos outros e doação pessoal e comunitária que modelos centrados no desenvolvimento de **ativos sociais** relevantes no mercado não conseguem contemplar devidamente? E quais são as habilidades intelectuais que os alunos e pais devem ter para responder essas perguntas? Não são as virtu-

des intelectuais (como a capacidade de detectar argumentos e razões para eles) anteriores à própria definição do que iremos buscar?



TERMO DO GLOSSÁRIO: ativos sociais são ativos de base econômica (como propriedades), ativos culturais e sociais (como ter uma educação para a tecnologia ou uma rede de relações boa e com pessoas influentes) que promovem mobilidade social em sociedades estratificadas.

Obviamente essas perguntas podem receber variadas respostas e o tipo de resposta fornecida terá maior ou menor plausibilidade conforme as razões ofertadas de um lado e de outro do debate. Independentemente de como tendemos a ver essas questões, fica claro que, se pretendemos discutir a ideia de uma “ética das organizações educativas”, o problema fundamental não pode ser separado dos valores mais gerais seguidos nas organizações educativas, os quais podem ser incorporados em grau maior ou menor e criticados ou defendidos com diferentes argumentos e do tipo de indivíduo que a escola irá formar. Não há, portanto, como entender a ética nas organizações educativas sem compreender o tipo de valores que deve animar essas organizações.

1.1.1 Educação e valores

Valioso e valorizado são coisas diferentes. Há coisas que são valiosas (como o conhecimento), mas que muitas pessoas não valorizam. Dito de modo simples, pensar o lugar dos valores na educação é pensar que tipo de ideais de vida e convivência humana a educação deve estimular, mesmo que os elementos eleitos não sejam reconhecidos como importantes pelas pessoas que as instituições de ensino atendem. A reflexão sobre os propósitos fundamentais da educação, ou seja, o tipo de resultado ou objetivo que deve orientar todo o processo educativo é inseparável da reflexão moral. O debate sobre os fins da educação é, ele mesmo, **normativo**. Dizer que a educação tem um caráter normativo significa dizer que, ao educar, estamos propondo e consubstanciando um modelo de vida e de ser humano. Esse modelo é sustentado por aquilo que filósofos chamam de **razões normativas**, que são as razões que contam a favor ou justificam uma ação (como a ação de educar). As razões normativas são aquelas que uma pessoa bem-informada e imparcial é capaz de aceitar por força racional. Ou seja, admitindo que somos seres racionais, responsáveis e capazes de assumir perspectivas imparciais de avaliação de razões, podemos dizer que existem certas coisas que devemos valorizar e outras que não devemos, pois as razões normativas nos levam a admitir isso.

As razões que devem ser aceitas em nossas ações não são qualquer uma e nem todas têm o mesmo peso. Somente aquelas fundadas em práticas cognitivas confiáveis e experiências de vida permitem indicar o que é valioso ou não. Somos capazes de entrar em debates racionais e avaliar e expressar experiências valorativas desse tipo. Considere, por exemplo, o problema do ensino de literatura nas escolas. Muitos pais e professores podem ser contrários, podem acreditar que ensinar matemática

ou ciências é mais importante para o futuro dos seus filhos. Mas se existirem razões fortes mostrando que a literatura ajuda a formar alunos moralmente, a dar um sentido de direcionamento para suas vidas ou que a beleza de textos literários por si só é um bem valioso na sociedade que desejamos ver realizada, pais racionais, que se deixam guiar pelas melhores razões disponíveis, não só assentirão, como apoiarão e estimularão o estudo dos clássicos da literatura por parte de seus filhos.

A análise dos argumentos em torno de um determinado modelo de educação é às vezes caracterizado pela ideia de pensar o *sentido* da educação, pensar o fim da ação educativa (FULLAT, 1998). Pensar o sentido da educação significa pensar o que pretendemos alcançar mediante tal tipo de atividade, em termos de características, qualidades espirituais, qualidades corporais e habilidades que deverão se ver refletidas naqueles que são submetidos à educação. Nesse sentido, seria possível dizer que não existe algo como “a educação”, algo como um conceito definido por condições necessárias e suficientes, mas diferentes entendimentos ou concepções educativas, cada uma delas erigida em torno da ênfase específica num ou noutro valor, norma ou princípio, considerando os diferentes argumentos que podem ser oferecidos e o tipo de peso que damos a cada um deles. Por outro lado, isso não quer dizer que os valores que orientam a decisão ou escolha por um ou outro projeto educativo sejam inteiramente arbitrários.

A existência de instâncias de discussão e definição racional garante a existência de modelos educativos que se aproximam ou se afastam mais daquilo que consideramos como sendo “bom” ou “adequado”. O que certamente não existe são critérios absolutos ou sempiternos para a escolha de um ou outro projeto educativo. Há espaço para tradição e interesses particulares, mas não podemos, se formos razoáveis, acreditar que certo tipo de educação é boa meramente por ser parte de uma tradição, de alguma autoridade, de interesses do mercado, ou simplesmente boa por que faz as pessoas se sentirem bem com ela ou não terem nenhum tipo de sofrimento. É importante, nesse sentido, buscar razões para o modelo que desejamos implantar de modo metuculoso e com a mente aberta, seguindo efetivamente modelos que favorecem a perspectiva valorativa que detém os melhores argumentos a seu favor. Em outros termos, existe uma **normatividade intrínseca** em nossos esforços cognitivos (práticas, métodos, experiências) em fornecer um modelo moral para as escolas, ou seja, nós somos forçados a admitir certas ideias, depois da análise metuculosa, sejam essas ideias agradáveis a nós mesmos ou não.



SAIBA MAIS: para saber mais sobre normatividade intrínseca é importante entender a noção de valor intrínseco. Valor intrínseco é o valor que algo tem por si mesmo e extrínseco é o valor que algo tem por contribuir para conseguir outras coisas. Assistir um belo filme produz prazer e o prazer é um bem intrínseco, pois uma vida de prazer é melhor do que uma vida sem ele ou com dor. Mas ver um filme pode ter um valor extrínseco, ou seja, pode ter valor por contribuir para nosso enriquecimento cultural ou para relaxar, que são coisas importantes para manter o equilíbrio psicofísico. Veja: https://criticanarede.com/leit_valorintr.html

Há certas conclusões que não podemos evitar se formos racionais em nossas escolhas. Dizemos coisas como “crianças não devem humilhar colegas, pois a humilhação não produz efeitos positivos na personalidade”. Ao fazer tal tipo de afirmação queremos dizer que não há boas razões para defender práticas de dano gratuito de uns em relação a outros. Portanto, mesmo que existam divergências em torno de modelos educativos, não é verdade que todos os modelos estejam no mesmo patamar, que não nos é possível discriminar entre modelos melhores ou que tudo é uma questão de preferências pessoais. Crenças sobre como a educação em geral e a educação moral, em particular, devem ser conduzidas, como todas as nossas outras crenças, podem ser melhor ou pior justificadas e estamos obrigados a aceitar somente aqueles modelos coerentes e bem justificados.

Admitindo que a ética nas organizações educativas não pode ser separada de uma reflexão sobre os fins da educação, eu gostaria de avançar e propor um conjunto de elementos valorativos que penso serem importantes para a educação. Como mencionei inicialmente, o modelo que proporei envolve elementos da ética do cuidado e certas virtudes intelectuais. Começarei pelas virtudes intelectuais.

1.2

VIRTUDES INTELLECTUAIS EM EDUCAÇÃO

1.2.1 A insuficiência cívica e humana da educação meramente técnica

Muitos projetos educativos não são bem-sucedidos em termos cognitivos e morais pois seus condutores e o público atendido possuem pouca ou nenhuma capacidade de avaliação imparcial, independente, daquilo que é relevante e caberia buscar. É importante, nesse sentido, lembrar que em nossos dias (na Universidade e fora dela) boa parte daquilo que se entende por educação se confunde com a consecução do diploma técnico, o que, grosseiramente, torna-a uma atividade voltada para o desenvolvimento (no aluno) de certas “habilidades”, “competências”, “disposições”, geralmente vinculadas às exigências do mercado de trabalho. Ou seja, o que anima e é considerado valioso na educação é o potencial que a mesma oferece de sucesso prático na vida. Por exemplo: a busca de escolas primárias e secundárias que deem ao aluno condições de dominar os conteúdos relativos às diferentes disciplinas científicas, formais e da linguagem, com a intenção de “passar no vestibular” é um signo do tipo de crença alimentada em torno da educação. Segundo essa crença, a Universidade é o último elo de uma cadeia que consiste basicamente em equacionar educação com desempenho profissional e, no limite, com a vaga ideia de “realização pessoal”.

A função da escola não é pensada, nesse tipo de modelo, como uma forma de apropriação criativa do saber ou diferentes abordagens de um mesmo tema, dando ao aluno uma visão dinâmica do fazer da ciência, de como o conhecimento é produzido e pode ser criativamente apropriado para solução de problemas ou como os próprios sujeitos do processo de aprendizagem podem vir a ser **atores ou produtores de conhecimento**. A escola, em grande medida, tem sido vista como um local de treinamento para um objetivo prático, como ser aprovado num concurso e obter vaga num curso disputado. Essa compreensão (unilateral) da educação não representa *per se* um aspecto problemático.



ATENÇÃO: compare o que está sendo dito aqui com sua experiência escolar. Você aprendeu, quando estudou no ensino médio, por exemplo, a ser alguém que memoriza fórmulas e leis científicas diversas ou alguém que via a si mesmo como um cientista, um futuro pesquisador capaz de ajudar o desenvolvimento da ciência numa determinada área qualquer?

Desde o treinamento dos guerreiros de Homero, a educação ocidental sempre envolveu uma dimensão técnica, sempre buscou desenvolver o traquejo necessário para o desenvolvimento competente de determinadas atividades. A *competência técnica* (domínio de um certo conjunto de conteúdos ou técnicas) é seguramente um dos pontos que a educação jamais pode deixar de considerar como relevante. O ponto a ressaltar aqui não é uma crítica à formação com perfil técnico de excelência, pois esse perfil geralmente envolve o reconhecimento do valor de componentes mais amplos da formação acadêmica. O foco da crítica ao perfil técnico são os programas de formação essencialmente práticos, os quais frequentemente degeneram na defesa de uma formação mecânica (que elimina o lugar valioso e relevante da reflexão mais geral sobre o direcionamento da experiência humana), fazendo com que as preocupações com o sentido da existência social, política, estética e científica dê lugar a um ideal pragmático de performance que pode ser resumido no slogan: “o que eu tenho de saber ou aprender para *fazer* tal coisa?” O domínio de um conjunto de técnicas é, nesse sentido, uma ameaça à ideia de educação, pois sustenta uma prática que, a longo prazo, dificilmente irá gerar “bons profissionais” e muito menos “bons cidadãos”, dado que a capacidade de bem servir e atender envolve refletir sobre as consequências éticas, políticas, ambientais, de como deve ser nossa inserção no mundo do trabalho e da cidadania em geral.

Em vista disso, uma tese importante que defendo pode ser formulada assim: “educar” não significa apenas preparar para o exercício de determinada *ocupação no mercado de trabalho*. Educar não pode ser apenas fornecer destreza ou domínio de um conjunto de técnicas práticas de atuação. Podemos considerar a educação relevante por satisfazer certos objetivos práticos de sobrevivência e sustento, mas reduzi-la ao domínio de técnicas limita o envolvimento e desenvolvimento de outras capacidades fundamentais que cabe à escola ou organizações educativas preservar. Por exemplo: podemos, e certamente existem bons argumentos para formar técnicos agrícolas que cultivem alimentos com uso de inseticidas e pesticidas. Mas se essa formação não incluir nenhuma informação ou não pensar ou colocar em questão outras formas de produção (talvez menos lucrativas), com menor impacto na natureza ou saúde, claramente a formação oferecida será restritiva ou parcial, pois fará o aluno/técnico acreditar que procedimentos de tipo *x* devem ser adotados, mesmo que exista a opção por procedimentos do tipo *y*, o que poderia levá-lo a naturalizar práticas que poderiam ser aprimoradas, estendidas ou abandonadas, conforme for essencial para preservar nossos propósitos práticos de sobrevivência e de convívio com a natureza. Por isso, sustento que a educação envolve outros compromissos mais abrangentes, avançando além do domínio técnico, do saber-fazer, pois um saber-fazer que ignora consequências ambientais ou sociais é desastroso para os objetivos de uma sociedade plural e capaz de pensar alternativas diversas para os problemas que o próprio avanço técnico tem produzido. O primeiro compromisso importante da educação vai além da formação necessária para *fazer coisas*. Por isso, ela deve começar assumindo um compromisso com aquilo que chamarei aqui de *valores humanos*.

1.2.2 A importância dos valores humanos na educação

Minha proposta educativa parte da admissão de uma perspectiva acerca da natureza da educação de cunho humanista, tal como defendido recentemente pelas filósofas Martha Nussbaum, Adela Cortina e Nel Noddings. A ideia geral do que é uma educação humanista pode ser apresentada a partir de Rousseau. Rousseau dizia no *Emílio* que um projeto educativo não deve ser capaz de formar soldados, médicos, padres, magistrados, mas homens (ROUSSEAU, 1999, p. 14). E “formar homens” é muito mais do que oferecer o domínio de um conjunto de informações técnicas úteis para realizar um ofício com competência.



SAIBA MAIS: ver os materiais dessas autoras indicados nas referências.

No modo como compreendo esta questão, qualquer reflexão acerca da educação deve se constituir numa reflexão sobre a direção total da experiência humana, sobre as finalidades humanas e exige pensar numa *educação técnica*, mas também numa *educação dos sentidos ou estética, uma educação política, uma educação moral e religiosa* (no sentido esclarecido de reflexão ou do entendimento do humano presente nas principais religiões universais e que poderia hoje ser assimilado à ideia de espiritualidade). Trata-se, portanto, de plantar caracteres que habilitem o homem a viver plenamente (com autonomia e independência), no sentido de permitir a *elaboração própria*, individual, de um *modo de vida*. Segundo creio, nos dias de hoje, a educação é grandemente vista como um espaço onde aprendemos coisas que são úteis para viver um certo tipo particular, pré-dado, de vida e passa inteiramente ao largo daquilo que se supõe e se acredita como sendo parte da educação cumprir o papel de nos fazer pensar acerca do *tipo de vida que devemos viver ou que seria significativo viver*. Há, nesse sentido, um quadro multifacetado e de difícil compreensão que precisa ser entendido. A presença desse quadro amplo, no entanto, não parece enfraquecer a verdade da tese que a educação tem um papel fundamental como atividade voltada para a reflexão e aprofundamento da compreensão de nós mesmos e de nosso lugar no mundo. Pretendo apresentar a seguir um conjunto de virtudes intelectuais que devem ser incorporadas nesse modelo de formação humanista e que, ao mesmo tempo, ajuda a entender o que é a proposta humanista que foca nos valores humanos.

1.2.3 A virtude do pensamento reflexivo ou crítico

Uma primeira virtude num modelo formativo centrado em valores humanos poderia ser chamada de *pensamento crítico ou reflexivo*. O que é pensamento crítico? É uma forma de pensar que permite que evitemos conclusões erradas em contextos acadêmicos, profissionais e cotidianos. O objetivo do pensamento crítico é, segundo Hanscomb, duplo:

- 1) melhorar nossa habilidade de raciocinar e gerar argumentos mais consistentes e
- 2) melhorar nossa habilidade de avaliar a consistência dos argumentos usados por outros.

Em outras palavras, o pensamento crítico ou reflexivo pode ser entendido como um processo de identificar qual o argumento, no exame de uma questão particular, está sendo apresentado e determinar se as premissas permitem aceitar a conclusão apresentada ou não (HANSCOMB, 2017, p. 8). Como se pode perceber nessa definição, o pensamento crítico é um tipo de pensamento reflexivo, centrado na deliberação e na tomada de decisão prática a partir da avaliação de nossas (e de outros) crenças cotidianas e seus fundamentos.

Um dos primeiros articuladores de uma educação fundada no pensamento reflexivo foi o filósofo da educação John Dewey. Ele sustenta que podemos educar de um modo que crenças sejam aceitas com pouca ou nenhuma tentativa de análise dos fundamentos que a suportam, o que seria, de fato, não educar. Ou, alternativamente, podemos educar para que o fundamento ou base para as crenças seja buscado deliberadamente e o suporte dado à crença examinado. O processo envolvido em avaliar crenças é chamado por ele de “treinamento da mente”. Como ele diz:

Embora não seja função da educação provar cada sentença, não mais do que ensinar cada item possível de informação, é sua função cultivar hábitos firmes e efetivos para a discriminação de crenças testadas de meras asserções, suposições e opiniões; desenvolver uma preferência vivida, sincera e arejada por conclusões que estão apropriadamente fundamentadas, bem como enraizar nos hábitos-em-construção do indivíduo métodos de investigação e raciocínio apropriados aos vários problemas que se lhe apresentam. Não importa o quanto um indivíduo saiba em termos de informação e ouvir-falar, se ele não tem atitudes e hábitos desse tipo, ele não está intelectualmente educado. Ele carece de rudimentos da disciplina mental. E uma vez que estes hábitos não são um dom da natureza (não importa o quão forte seja a aptidão para adquiri-las); uma vez que, ademais, as circunstâncias casuais do ambiente natural e social não são suficientes para compelir à aquisição destes hábitos, o principal ofício da educação é fornecer condições que permita cultivá-los. A formação destes hábitos é o Treinamento da Mente (DEWEY, 1991, p. 27-28 apud BORBA, 2016, p. 41).

A valorização do pensamento reflexivo, que Dewey chamava de treinamento da mente, mostra que somos responsáveis por ordenar nossos pensamentos, em vez de aceitar passivamente o que parece correto ou o que nós tradicionalmente aprendemos a acreditar, e essa tarefa pode ser conduzida de diversos modos. Esse é um tipo de habilidade que a formação em saber-fazer, sem induzir práticas reflexivas, pode falhar em oferecer, pois o treino da mente é um treino que visa não ensinar a fazer ou seguir procedimentos, *mas a avaliar, a distanciar-se e buscar razões, antes de seguir procedimentos, algo que raramente é contemplado em modelos meramente*

técnicos da educação. Ilustrarei a seguir mais claramente como entender o pensamento reflexivo através de três exemplos envolvendo a invasão das tecnologias na nossa vida, a importância da educação financeira e o respeito à dignidade do outro.

1.2.4. Pensamento reflexivo: o caso das novas tecnologias, suas potencialidades e riscos

O filósofo americano Peter Ludlow (2013) deu uma entrevista para a revista *3:AM* que pode ser tomada como ponto de partida para pensar como o pensamento reflexivo é relevante na vida cotidiana. Ludlow, um filósofo especializado no estudo da linguagem e realidades virtuais, tem dedicado parte de seu trabalho à compreensão do significado político das novas tecnologias. Ele diz:

[...] nossos avanços científicos e tecnológicos estão ultrapassando muito rapidamente nossa habilidade de pensar criticamente sobre eles. No passado, nossos avanços em ciência foram acompanhados por avanços robustos nas humanidades (pense na Grécia Antiga ou no Renascimento). Isso foi fundamental, pois forneceu subsídios para o progresso da ciência e ajudou-nos a lidar com o nosso lugar no mundo e com sejam quais forem as novas responsabilidades que poderiam daí advir. A ciência e a tecnologia avançaram tanto hoje que nós (e também nossas instituições e governos) não sabemos mais como agir responsabilmente com as ferramentas adquiridas ou mesmo qual é nosso novo lugar no mundo. [...] Eu não tenho certeza sobre o que pode ser feito e isso é um problema, pois estamos perto de entrar no modo de crise plena (*full crisis mode*). Apenas para citar um exemplo dentre muitos, muitas decisões estão sendo tomadas sobre obtenção de dados individuais (pela internet), sobre vigilância e controle, emprego de métodos de manipulação de civis, pessoas comuns, etc. e essas decisões estão sendo tomadas sem reflexão alguma, se poderia dizer. Nós precisamos de mais pessoas para entender o escopo desses programas, pensar sobre suas consequências e então parar e dizer: “por que raios estamos permitindo que isso aconteça?” (LUDLOW, 2013, p. 1)

Existem certos compromissos tácitos presentes no cotidiano que assumimos livremente, como a adesão a serviços tecnológicos que envolvem partilha de informações pessoais, hábitos de consumo monitorados em sites de venda pela internet, bem como o conhecimento ou vigilância acerca das opiniões políticas em blogs, vídeos, etc. Todas essas atividades podem ser monitoradas e armazenadas para estudo e utilização por empresas, as quais podem proteger ou comercializar essas informações de modos que sequer imaginamos, como revelou um escândalo político americano envolvendo o [Facebook](#).



SAIBA MAIS: confira mais informações nessa notícia: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/entenda-o-escandalo-de-uso-politico-de-dados-que-derrubou-valor-do-facebook-e-o-colocou-na-mira-de-autoridades.ghtml>

A entrevista de Ludlow afirma que “estamos num estado de crise plena”, pois aparatos tecnológicos de informação (como o celular, o tablet, o computador) armazenam milhares de informações sobre nossas vidas, e essas informações podem ser usadas para manipular nossas escolhas, decisões (através de direcionamento ou formatação de opiniões de políticos com base em *tracking* de comentários em redes sociais e outros mecanismos de monitoramento de dados pela internet) ou fortalecimento de certos nomes e marcas gerando uma competição desigual (quando, por exemplo, nas opções de compra de livros ou músicas alguns livros e artistas aparecem sempre no início da busca e outros são ocultados ou aparecem no final de uma lista gigantesca). Esses são alguns dos riscos associados com mudanças tecnológicas. Como regular o poder dos detentores de informação ou como usar esse potencial de informações para aperfeiçoar práticas econômicas, políticas e sociais, melhorando a vida de todos? Como controlar o uso dessas informações ou direcioná-las positivamente para planejamento social?

O pensamento crítico ou reflexivo pode ser entendido a partir desse exemplo como uma capacidade de reconhecer características específicas da vida em sociedade e perguntar pelas suas consequências morais, políticas, cognitivas e qual o melhor proveito que poderíamos tirar dessas práticas e características. O pensamento crítico não significa ter uma postura ideológica ou dogmática de combate ao sistema capitalista e seus produtos. Podemos eventualmente concluir que tecnologia sem nenhum sistema de governança são boas. O pensamento crítico não é um tipo de pensamento ideológico. É um pensamento rigoroso do ponto de vista conceitual e também prático, que se debruça sobre um problema e o avalia sobre diversos ângulos, até chegar àquelas conclusões mais razoáveis e ponderadas, levando-se em consideração os interesses de todos. Ele pode nos levar a concluir que atitudes de um certo tipo são importantes, mas não por ideologia, mas a partir da avaliação das crenças, das suas consequências e ameaças para ideais democráticos e ilustrados de sociedade. Significa, como já mencionado, refletir sobre crenças e práticas e não simplesmente assumi-las, perguntando o que essas práticas significam em termos de cultura, projetos coletivos, mudanças no modo de vida.

1.2.5. Pensamento reflexivo: o caso do lugar das finanças e da justiça social na vida individual

Um segundo exemplo interessante que pode ser oferecido aqui, para ilustrar a ideia de pensamento crítico, diz respeito não à *adesão irrefletida* a certas práticas (como ilustrado na seção anterior com a abertura às tecnologias sem levar consideração seus riscos sociais), mas a *parcialidade* na forma como pensamos escolhas de alto impacto social. Numa matéria publicada pela *Folha de São Paulo* em 21 de setembro de 2015 é contada a história de um menino de 10 anos que foi estimulado por seu

pai a investir na bolsa de valores de São Paulo, a Ibovespa. A matéria diz o seguinte:

Assistir a jogos de futebol, fazer lição de casa e brincar com os amigos na escola. A rotina de Luis Felipe Mattiuzzo, 10, se parece com a de qualquer criança de sua idade, com uma exceção: uma vez por mês o menino recebe R\$ 1.000 do pai exclusivamente para comprar ações.

As aplicações começaram há quase três anos, quando o pai, o empresário Gerson Mattiuzzo Júnior, 34, decidiu abrir uma conta em uma corretora no nome de Luis, que desde então carrega a alcunha de investidor mais jovem da Bolsa brasileira. “Queria ensinar que é preciso gastar menos do que se ganha e investir o que sobra, pensando no futuro. Não se aborda educação financeira na maioria das escolas”, diz Mattiuzzo, que começou a investir em Bolsa aos 17 anos. (BRANT; FIGO, 2015)

Essa matéria ilustra o significado que as finanças adquiriram na vida contemporânea. Muitas pessoas comuns hoje são estimuladas a tornarem-se “investidores” no mercado de ações, de compra e venda de títulos públicos e fundos diversos. Como está indicado, alguns pais acreditam que a escola deve ensinar educação financeira, o que envolve noções básicas sobre mercado de capitais. Mas, além da segurança financeira e de aprender a aplicar seu próprio dinheiro, será que não há outros aspectos ligados à vida econômica e ao mundo financeiro que são fundamentais explorar? Aqui podemos admitir, em maior ou menor grau, que a cultura financeira parece necessária para a vida e não há nada de errado em aprender a gerenciar recursos econômicos, economizar e investir. Só alguém com um viés altamente ideológico poderia ser contrário a tais práticas da vida financeira de qualquer pessoa.

O que o pensamento crítico permite notar, nesse caso, é outra questão: a questão do *valor da independência financeira* (ou realização de lucros) frente a *outros valores da vida individual e social*. É correto, por exemplo, comprar ações lucrativas de empresas, se sabemos que essas empresas investem em projetos que envolvem exploração ou condições de trabalho precárias, como trabalho-escravo? Ou comprar ações de empresas que lucram fabricando minas e armas de guerra? Será que não há nenhum problema em comprar ações de empresas que oferecem grande lucro aos acionistas, adotando processos baratos de controle de resíduos químicos ou biológicos, o que pode gerar catástrofes ambientais diversas, como a contaminação do solo e da água? Devemos estimular nossos filhos a procurar fazer seu dinheiro render sem nos preocuparmos com as condições reais de produção do lucro? Ademais, podemos perguntar também pelo sentido de ensinar as pessoas a verem-se como investidores individuais, preocupados em ganhar milhões, e pouco ou nada preocupados com problemas que afetam as vidas dos outros e coletividades?

Aqui a ideia do pensamento crítico é perceber que mesmo propostas valiosas, como a independência financeira de filhos e famílias e mesmo a educação financeira, envolvem problemas complexos e de difícil tratamento como o problema da *justiça humana e social*. Para responder satisfatoriamente esses problemas, precisamos de múltiplas capacidades, as quais incluem sensibilidade social, pre-

ocupação ambiental, além da capacidade de refletir sobre questões existenciais, sobre o significado da vida, da justiça e da riqueza dentro dela. Ou seja, mais uma vez, a noção de pensamento crítico ou reflexivo, não deve ser entendida como se a noção de criticidade fosse “aprender a criticar ou defender certas causas”, mas avaliar as crenças sobre a vida social, individual, propósitos, desejos, etc. que estão sendo assumidas por nós mesmos, famílias, amigos, colegas e avaliar a qualidade dos argumentos que sustentam esses desejos, crenças, objetivos, para formarmos nossas próprias crenças de maneira responsável.

1.2.6. Pensamento reflexivo: o caso do cuidado e compaixão pelos outros

Um terceiro exemplo envolvendo o potencial das virtudes intelectuais que aproxima essas virtudes de valores ético-sociais pode ser oferecido aqui a partir do problema das manifestações ofensivas a certos grupos sociais, especialmente aqueles destituídos de poder normativo, como as chamadas “**minorias sociais**”. Diferentes personagens da política nacional e da religião tem adotado discursos agressivos e desumanos, especialmente em relação a gays, negros e mulheres. Um discurso ofensivo, que deprecia pessoas, comparando-as a animais ou a seres de segunda classe, não é compatível com uma sociedade decente, uma sociedade capaz de tratar com igualdade e justiça todos os grupos sociais que a compõem.



TERMO DO GLOSSÁRIO: minorias sociais é um termo que tem um significado qualitativo e quantitativo. O sentido quantitativo é, como a palavra sugere, numérico. Uma minoria social é um grupo menor em relação ao restante da população. No entanto, minorias também pode ser usado em sentido qualitativo, ou seja, para designar aqueles grupos que são tradicionalmente inferiorizados e não detém uma posição normativa, ou seja, que não representam a norma social. Geralmente o sentido qualitativo e quantitativo coincidem, mas nem sempre. Nos USA negros são minorias qualitativas e quantitativas. No Brasil, negros e pardos são a maioria da população, embora possam ser considerados minorias por não ocuparem uma posição normativa como aquela ocupada por brancos com ascendência europeia.

É desumano apresentar o mundo como um lugar dividido entre melhores e piores, particularmente quando melhor e pior dizem respeito a aspectos de uma identidade que não pode ser escolhida (como a cor ou a sexualidade). Além de desumano, geralmente as descrições pejorativas são baseadas em **estereótipos** sem nenhuma base factual. Madre Tereza era mulher, branca e salvou a vida de milhares de crianças e adultos doentes e famintos em certas regiões da África. Nelson Mandela era homem e negro e é reverenciado no mundo todo como um

santo moral, pois mesmo tendo sido preso por 27 anos por um regime violento e racista, quando chegou ao poder buscou medidas de conciliação entre brancos e negros na África do Sul.



TERMO DO GLOSSÁRIO: estereotipo é um conceito pejorativo, geralmente refratário à correção a partir de contra-evidência. Por exemplo: alguém acredita que asiáticos são mais hábeis em cálculo em relação a outras etnias. Essa é um estereotipo positivo, que nem sempre encontra confirmação. Mas mesmo estereótipos positivos podem apresentar problemas psicológicos e de interação social diversos, como expectativas não-cumpridas, cobranças, etc.

Não há nenhuma correlação entre o valor moral de alguém e a cor da pele ou o sexo. Ao contrário, uma postura moralmente admirável envolve algum grau de empatia e tentativas concretas de compreender o ponto de vista dos outros, especialmente quando fazem parte de grupos marginalizados. Por outro lado, também é importante ser preciso e responsável nas alegações que se fazem sobre outros grupos sociais e também sobre fatos empíricos (como destinação de recursos para determinados grupos sociais). Fazer alegações com base no estereotipo de grupos sociais, sem efetivamente perguntar se correspondem à realidade, é uma prática moralmente defensável?

O pensamento reflexivo ou crítico, entendido aqui como a competência de avaliar fatos e argumentos que estão na base de uma declaração e avaliar o significado moral daquilo que dizemos, é um elemento fundamental da educação pois revela que nossas crenças morais, crenças sobre quem é bom ou mau e por que, podem ser muitas vezes infundadas, frutos de um preconceito adquirido ou construído individualmente. Uma consequência relevante do pensamento crítico, nesse caso, é aguçar nossa capacidade de proteger pessoas e agir moralmente em relação a elas. Em outras palavras, ter capacidades reflexivas permite conhecer a nós mesmos, *escolher a direção de nossas vidas, de modo a nos tornarmos autodeterminados, e não guiados por outros, nem afetados pelas opiniões da maioria, quando essas opiniões são injustificadas ou irracionais e também a conhecer e desvendar as opiniões morais e de outras ordens veiculadas por terceiros.*

Esse é um valor ético fundamental do pensamento crítico que foi ressaltado por Siegel. O autor também menciona um valor político do pensamento crítico, valor este ligado à vida democrática. Ele diz que a democracia, para ter bons efeitos, pressupõe a existência de *indivíduos capazes de deliberar efetivamente quando engajados com os debates rápidos, multi-facetados, de múltiplas posições e carregados de vies que caracterizam as sociedades modernas.* (SIEGEL apud HANSCOMB, 2017, p. 8). A associação entre civilidade democrática e pensamento crítico também é enfatizada por Nussbaum. Ela diz que capacidades cultivadas de pensamento e reflexão crítica são cruciais para manter as democracias vivas e totalmente acordadas.

A habilidade para pensar bem acerca de uma ampla gama de culturas, grupos, e nações no contexto de uma compreensão

da economia global e da história de muitas interações entre nações e grupos é crucial para habilitar as democracias a lidarem responsabilmente com problemas que nós atualmente enfrentamos como membros de um mundo interdependente (NUSSBAUM, 2010, p. 10 apud Borba, 2016, p. 54).

Em outras palavras, no mundo democrático e fugaz que vivemos, com informações rápidas e constantes, é importante ser responsável pelas nossas próprias alegações, pelas informações que compartilhamos, pois essa prevenção e cuidado com o teor de verdade e justificação de nossas alegações é fundamental para assentar as bases de uma cultura moral plena, de cuidado e respeito, e menos expostas à informações distorcidas e falsas. Esse é o sentido ético do pensamento crítico. Ele ajuda a formar uma opinião pública com apreço pelo valor cognitivo daquilo que é enunciado e essa atitude favorece uma cultura ética e o próprio valor pessoal do agente, ou seja, revela o caráter bom do próprio agente. Esse ponto é explicado com clareza por Baehr, um dos principais estudiosos da relação entre virtudes intelectuais e educação. Ele diz:

Virtudes de caráter intelectual (como o pensamento crítico) plausivelmente comportam em seus possesores um “valor pessoal”, isto é, na bondade ou deficiência de seus possesores como pessoas. Dizer de alguém que ela é inquisitiva, atenta, imparcial ou intelectualmente honesta, que ela estima o conhecimento e o entendimento acima da reputação, da riqueza, ou do prazer, que ela é aberta e responsiva às críticas racionais de suas crenças, e por aí vai, é conceder algo de positivo a respeito de quem ela é enquanto uma pessoa. É sugerir que ela é, apesar de certa maneira ou capacidade intelectual distinta, uma boa pessoa ou boa como pessoa (BAEHER, 2011, p. 23 apud Borba, p. 31).

Deficiências de rigor moral e cuidado intelectual, como tem ocorrido em muitas declarações públicas de cidadãos comuns e políticos, resultam, nesse sentido, em reprovação moral, pois falhas epistêmicas são também falhas morais que minam as bases necessárias para a constituição de uma cultura ética, dado que a falsidade ou parcialidade na troca de informações é uma importante fonte de visões preconceituosas e distorcidas da realidade individual e de grupos sociais.

1.2.7 As virtudes intelectuais da imparcialidade, da responsabilidade e da humildade epistêmica

Apresentei acima alguns exemplos de aplicação do pensamento reflexivo para escolhas práticas e no aperfeiçoamento ético e na vida democrática. Para finalizar essa parte inicial, gostaria de examinar mais de perto outras virtudes intelectuais e como elas são úteis para a moralidade e o desenvolvimento de um caráter moral excelente. Uma virtude intelectual muito importante para o juízo moral ponderado

é a *imparcialidade*. A imparcialidade é a capacidade de julgar ou usar a razão de uma maneira consistente ou justa. Podemos entender mais claramente a imparcialidade se pensarmos num problema particular como, por exemplo, a excisão praticada em alguns países muçulmanos. A excisão é uma prática que atinge meninas, onde o clitóris é extirpado, às vezes sem nenhuma precaução sanitária ou anestesia, o que provoca dor e consequências físicas que podem acompanhar as mulheres para o resto da vida. Um agente imparcial disposto a examinar a correção ou não da excisão será capaz de dar o mesmo peso para os interesses e argumentos de cada pessoa que será afetada pela ação em questão: os pais, que seguem uma certa tradição tribal e a vítima da excisão são os dois participantes fundamentais da decisão. Numa avaliação imparcial, os pais deverão ser capazes de mostrar a mesma preocupação que tem com a tradição em relação ao sofrimento e riscos daqueles que passam pela cirurgia (as filhas, nesse caso).

A imparcialidade exige, nesse sentido, uma mente aberta, pois ela envolve a capacidade de escutar a todos, mesmo aqueles que despertam forte repúdio (como adversários ou pais autoritários) e exige humildade epistêmica, que é a disposição de analisar e revisar convicções básicas a partir dos pontos de vistas e argumentos expressos por outros. Ao comentar o caso de excisão de uma garota (Fauziya Kassindja), James Rachels observa que a defesa da excisão em alguns países depende de apelo a tradição, mas na tradição geralmente o *interesse das mulheres*, que sofrem as consequências da prática, não é considerado.

Nesse caso, podemos dizer que a análise da ação ou tema carece ainda de "disposição social imparcial das comunidades, pois só o ponto de vista de uma parte dos envolvidos é considerado" (RACHELS, 2006, p. 28-29). Fica evidente nesse exemplo da excisão que se os pais pensassem de modo imparcial, se tivessem a virtude da imparcialidade no pensamento, provavelmente veriam que a dor e complicações excedem em muito a importância de manter uma tradição tribal e, por isso, a abandonariam (como algumas comunidades já vem fazendo), uma vez que sua existência só serve para condenar pessoas (por razões dúbias) a uma vida de dor e privações (como a privação do prazer).

Além da imparcialidade, há outras virtudes intelectuais importantes para o raciocínio e prática moral. A atitude geral de *responsabilidade epistêmica* parece ser uma delas. Voltarei a tratar desse ponto ao abordar situações de falhas éticas no ambiente escolar como o racismo e o preconceito racial, que é, em grande medida, fruto da ausência de uma postura crítica e atenta (responsável) sobre nossas próprias crenças acerca de outros grupos sociais. A *responsabilidade epistêmica* e seu correlato a *humildade epistêmica* podem ser explorados como parte de um compromisso de atenção e troca de informação consistente. Muitas injustiças são praticadas em virtude de notícias falsas, juízos sumários, sem exame profundo e sem consideração de perspectivas críticas (alternativas apontadas por outros agentes epistêmicos). A virtude de responsabilidade pelo conhecimento, por aquilo que se afirma ou se alega acerca de algo ou alguém, examinando as razões que sustentam nossas alegações, são um passo importante para conquistar uma vida mental e moral mais equilibrada. E a *humildade epistêmica* é justamente a virtude da abertura ao outro, ouvindo suas razões e ponderando-as sempre que se mostrarem capazes de

aprimorar nossas próprias concepções.

Ofereci algumas razões para considerar o pensamento crítico e outras virtudes intelectuais como a responsabilidade, imparcialidade e humildade epistêmica, bens valiosos em nossas vidas e na formação educativa. Outras virtudes intelectuais não diretamente enfocadas aqui como *ter abertura mental* são relevantes para aperfeiçoar nosso comportamento moral, na medida em que nos colocam numa posição epistêmica ótima do ponto de vista pessoal e em contextos de partilha de informação. Mas as virtudes intelectuais sozinhas, ao menos no modelo de educação moral que defenderei aqui, não são suficientes para assegurar um sentido ético pleno das nossas ações, pois o modelo ético que adotarei (a ética do cuidado) envolve uma certa disposição afetiva de receptividade e atenção ao outro. Nós temos, então, que entender agora com um pouco mais de detalhe como virtudes intelectuais, importantes para a boa deliberação, atuam junto com emoções e reações afetivas que compõem nossas vidas morais.

Uma forma fácil de reconhecer isso consiste em pensar em emoções como o interesse intelectual ou curiosidade. O interesse intelectual, que tem aspectos afetivos, faz com que busquemos mais informações sobre um determinado assunto. Mas há outras emoções que também são importantes para nossas ações e comportamentos morais, ajudando a alimentar processos de escolha e decisão moral. A compaixão, por exemplo, ajuda a ver quando uma pessoa necessita de ajuda e qual o tipo de necessidade que ela tem. Se formos compassivos, poderemos notar quando um colega está passando por um momento difícil (perdeu o emprego e não quer contar, por exemplo) e ajudá-lo de algum modo. Ter uma boa configuração emocional, nesse sentido, é tão importante quanto ter virtudes intelectuais para fazer boas escolhas e ações. Afinal, se formos frios demais não notaremos os outros como pessoas que precisam de nós e teremos pouca capacidade de ajudá-los em suas necessidades. Seremos aquilo que chamamos normalmente na linguagem comum de “egoístas” ou pessoas “que só pensam em si mesmos”. Por isso, no modelo da ética das organizações que proponho aqui, emoções e processos reflexivos devem andar juntos, pois é do equilíbrio entre eles que nasce a boa ação e as pessoas admiráveis.

Na próxima seção examinarei um conjunto de teorias filosóficas que ajudam a explicar o que é a moralidade, a boa ação e o bom caráter ou caráter virtuoso. Como veremos, as virtudes intelectuais são relevantes para todas essas tradições, mas algumas delas, como a ética das virtudes, do cuidado e o sentimentalismo, enfatizam também os sentimentos e emoções. Minha sugestão é que a formação moral apropriada deve ser aquela que cria agentes compassivos, capazes de perceber situações morais onde interferência e apoio são importantes, e também capazes de avaliar criticamente suas próprias respostas emocionais e suas escolhas particulares na hora de decidir como agir.

ATIVIDADES – Unidade 1

1. Nessa unidade, foram feitas várias afirmações sobre virtudes intelectuais necessárias para sermos pessoas boas, cuidadosas com nossos pensamentos sobre outros, com nossas escolhas e assim por diante. Escolha uma das virtudes intelectuais discutidas no material e formule um exemplo mostrando como essa virtude pode ser relevante moralmente. O texto deve ser postado na ferramenta Fórum.

2. Identifique duas palavras cujo significado você desconhece. Pesquise em dicionários especializados seu sentido (dicionários de filosofia, por exemplo, como de Abbagnano ou da Língua Portuguesa (como de Houaiss) e disponibilize na ferramenta “Glossário”

3. Quais são as duas tarefas fundamentais da ética das organizações educativas? Envie sua resposta na seção “tarefas” da semana respectiva.

4. A educação humanista e a “educação voltada para o mercado” tem características distintas. Marque H para as características da educação humanista e M para as características da educação que satisfaz necessidades de mercado.

() envolve o desenvolvimento de diferentes aspectos da personalidade (arte, religião, ética, política, técnica).

() envolve o atendimento de demandas epocais e tende a negligenciar aqueles aspectos da experiência humana que são valiosos, mas não valorizados.

() forma homens, segundo Rousseau, mas não padres, magistrados, médicos.

() é valorizada em função dos resultados e vantagens obtidas e não pelo valor mesmo do conhecimento.

2

TEORIAS SOBRE BOA
AÇÃO E O CARÁTER BOM

INTRODUÇÃO

Moral e ética são termos que nasceram na Antiguidade. O termo grego *ethos* significa *costume* e dele surgiu o termo *ética*, o estudo de como devemos viver, que existe no português até hoje. O termo *ethos* foi traduzido pelos autores latinos por *mores* (costumes), de onde surgiu o termo português *moral*. Etimologicamente, moral e ética fazem referência aos costumes e modo de vida recomendado nas cidades-estados do mundo antigo. Mas apesar dessa origem comum presente na referência aos costumes, ao modo de agir e viver na *polis*, a cidade-estado grega, contemporaneamente os dois termos tem usos multifacetados. Por um lado, é possível usar *ética* e *moral* como termos sinônimos. Quando ouvimos em telejornais pessoas reclamando ou protestando diante do mau comportamento do político A ou B, dizendo que seu comportamento “não foi ético” ou que há “muita corrupção e imoralidade na vida pública”, o que se está dizendo é o mesmo que dizer que A ou B teve um comportamento imoral.

Dizer que X é *antiético* ou *imoral* tem, nesses casos, o mesmo sentido. Um político x é antiético ou teve uma conduta não-ética quando ele agiu de modo imoral, contra nossos preceitos morais fundamentais (recebeu propina ou usou recursos públicos para fins pessoais, como viajar de férias em jatos custeados pelo Estado). Há, no entanto, contextos em que o uso de ético e moral não são sinônimos. Em registros mais técnicos, como nos livros de filosofia, a moral ou a moralidade ou o domínio moral normalmente é entendida como o conjunto de normas e/ou regras que um indivíduo ou grupo social adota para orientar suas ações e os respectivos juízos feitos a respeito dessas ações e desses comportamentos. Por exemplo, se estou andando numa determinada rua e sinto fome, posso pensar em roubar laranjas no pátio de alguma casa. Imediatamente lembro do direito de propriedade que me impede de simplesmente invadir a casa para pegar alguma coisa para satisfazer minha necessidade (fome). Esse pensamento “não pegue o que não é seu” ou “não roube” é uma norma ou princípio moral amplamente aceito em nossas sociedades.

Há muitas outras normas como essa, como, por exemplo, normas sobre comportamento sexual (não violar pessoas sexualmente), sobre não-agressão a pessoas e animais (violência física), sobre cuidado (não abandonar os próprios filhos ou pais). Se pensarmos nessas várias interdições e recomendações (cuidar dos próprios filhos, respeitar o corpo e os desejos de outros, etc), a moralidade pode ser qualificada como o conjunto de normas de uma dada sociedade, que define o que é moralmente admitido e o que consideramos errado. Já a ética é normalmente entendida entre filósofos como *o estudo e reflexão em torno dos conceitos morais básicos envolvidos nas ações e comportamentos morais*.

Por exemplo: usando o exemplo da fome dado anteriormente, poderíamos refletir se é sempre errado que uma pessoa com fome roube algo para comer, na hipótese, por exemplo, dela não ter forças para trabalhar ou outro meio que assegure condições de comprar o que precisa. Alguns poderiam considerar que seria errado roubar para comprar drogas, mas talvez o mesmo não seja verdadeiro quando se está com muita fome e sabemos que as laranjas não farão falta para seu dono. Quem pensa assim, poderia dizer que roubar é *errado*, que um mundo sem furtos seria melhor, mas, em circunstâncias especiais, é *permissível*. O ideal seria que não precisássemos roubar, mas às vezes, em situações extremas de fome ou frio pode ser necessário. Um outro exemplo: parece certo invadir uma cabana para proteger-se de uma nevasca. Ninguém poderia dizer que é certo deixar uma pessoa morrer de frio, pois ela estava na neve, queria entrar, mas a propriedade não era dela. Nós poderíamos inclusive condenar uma pessoa que se negasse a dar abrigo a alguém nessas circunstâncias. Mas, se há casos em que podemos quebrar regras morais (como roubar ou invadir casas), o que torna tais casos permissíveis?

Ao colocar esse tipo de questão, nós abandonamos o domínio moral, por assim dizer, e ingressamos na ética, um tipo de reflexão de segunda ordem sobre a vida moral, onde refletimos acerca do significado e importância de se ter um comportamento moral, sobre o que está na base de nossos valores morais mais caros, quando nossas regras podem ser quebradas, por que elas devem ser respeitadas e assim por diante. Ao fazer ética, é como se nós abandonássemos nossas regras morais e, de fora, começássemos a tentar entendê-las (mais ou menos como alguém que, num dado momento, para de olhar o relógio e resolve desmontá-lo para descobrir como funciona). Se alguém formular sistematicamente essas questões, filósofos costumam dizer que essa pessoa está refletindo sobre a moralidade, isto é, estará fazendo *ética*.

Essas diferenças são importantes para entender a ética das organizações, pois a ética das organizações educativas diz respeito tanto à reflexão ética, a reflexão sobre nossos preceitos e regras, quanto à moralidade propriamente dita, aqueles padrões de comportamento que esperamos de nossos parceiros de trabalho, alunos, pais, ou seja, de todos os envolvidos no cotidiano escolar. Organizações educativas são espaços de convívio, que reproduzem as regras morais que aceitamos, mas também são espaços de reflexão, de pensamento sobre o significado da moralidade em nossas vidas e sobre como devemos entendê-la.



SAIBA MAIS: assista à videoaula do Prof. Flavio sobre moralidade. <https://ntetube.nte.ufsm.br/v/1494424398>

Nesse capítulo, apresentarei um conjunto de teorias éticas, ou seja, um conjunto de teorias que pretende explicar o que define uma ação como boa e uma pessoa como sendo boa ou má. Existe algum princípio que explique aquilo que chamamos de ação boa ou boa pessoa? Nós dizemos que é bom ser generoso, ajudar as pessoas. Mas o que faz as ações boas serem boas, afinal? Para onde devemos olhar quando queremos entender o lugar da moralidade em nossas vidas? Para normas abstratas, como, por exemplo, a norma que afirma que é errado roubar, ou para traços de caráter, como, por exemplo, o traço de caráter da honestidade. Há diferentes teo-

rias que explicam a moralidade humana. Algumas teorias entendem a moralidade humana a partir das ações que realizamos; outras teorias focam características do caráter e emoções envolvidas nas ações humanas. As teorias morais centradas *na ação* são aquelas teorias que pretendem nos ajudar a determinar o que torna ações certas ou erradas a partir de princípios ou fatores morais (como os bons resultados, os direitos inalienáveis, obrigações especiais).

O mote fundamental dessas teorias consiste em pensar que a moralidade está estreitamente ligada com as coisas que fazemos, ou seja, que os aspectos mais relevantes da moralidade são aqueles associados com as coisas que fazemos uns com os outros. Mas há outras teorias, no entanto, que não partem das ações, mas procuram focar aquilo que costumamos chamar *de caráter* ou a personalidade moral das pessoas. O utilitarismo, a primeira teoria que examinarei, é uma teoria centrada na ação. A ética das virtudes e a ética do cuidado e também algumas versões do sentimentalismo que envolvem uma psicologia moral detalhada poderiam ser caracterizadas como centradas na pessoa e não simplesmente em atos. "Veremos agora essas diferentes teorias" começarei pelo utilitarismo.

2.1

TEORIAS ÉTICAS

2.1.1 Utilitarismo

O Homem é o produto de causas que não possuem previsão do fim que estão alcançando; sua origem, seu crescimento, suas esperanças e temores, seus amores e crenças não são mais que o resultado de acidental concentração de átomos.[...] Somente dentro da armação dessas verdades, somente sob as firmes fundações desse inflexível desespero, pode a habitação da alma, de agora em diante, ser seguramente construída. (RUSSELL, 2004, p. 1).

Hoje é comum que muitas pessoas vejam suas vidas e suas ações como fruto de uma construção pessoal, de um projeto que não tem nenhuma autoridade externa como Deus ou a tradição, como atesta a passagem de Russell acima. Devemos essa imagem da vida, em parte, ao avanço científico dos últimos cem anos. Mas por muitos séculos o homem e o mundo ao redor não eram “o resultado uma acidental concentração de átomos”, um todo desprovido de sentido e propósito. Era, ao contrário, o lugar onde os planos e propósitos de Deus eram realizados, onde os valores dos ancestrais (a tradição) ditavam o modo de vida e aquilo que poderia ser feito. Entre adeptos de culturas tribais, ainda hoje os valores morais (certo e errado) e certas formas de viver não são invenção humana. Eles são imposições objetivas, mandamentos, às vezes fruto de diferenças de castas, como as diferenças entre nobres e plebeus durante as monarquias antigas. Há várias fontes que foram responsáveis pelo esfacelamento de visões hierarquizadas do homem e da realidade social. O utilitarismo, de Bentham e Mill, foi uma das principais. O processo de erosão da sacralidade e autoridade externa dos valores ocorreu no utilitarismo a partir do reforço no papel do agente individual, a pessoa e seu poder racional de deliberação em torno das *consequências das suas próprias ações*.

A história do utilitarismo remonta ao iluminismo, principalmente sob a influência de Hume, mas depois, no século XVIII, a teoria foi ampliada e popularizada através de Jeremy Bentham e John Stuart Mill. Hume considerava que um princípio fundamental dos traços de caráter que chamamos de virtudes era o fato desses traços serem úteis (daí o nome utilitarismo). Afirmamos a importância da justiça (a divisão da riqueza entre todos os filhos de modo igual, por exemplo) e honestidade, pois o mundo é melhor quando podemos confiar que pessoas cumprirão promessas e contratos (serão honestas e não trapaceiras), que distribuirão seus bens devidamente, respeitando direitos (como na sucessão de heranças). Essas virtudes, para Hume, não seriam consideradas virtudes se elas não contribuíssem para a organização da sociedade, para o bem-estar, ou seja, se elas não fossem úteis à sociedade.

A utilidade, dizia Hume, é um dos princípios que funda aqueles traços de caráter que chamamos de *virtuosos*. Embora não estivesse falando abertamente, ao defender

que a moral tem uma base na utilidade, Hume abriu a porta para versões mais contundentes do utilitarismo, versões que defendiam abertamente a independência da moralidade em relação à religião e à tradição, bem como a importância de afirmar nossa capacidade de escolha, mesmo que as conclusões que chegássemos aplicando nossas capacidades intelectuais de análise e deliberação fossem chocantes ou contrárias às crenças tradicionais mais arraigadas.

Considere o caso da eutanásia, que significa “boa morte” ou uma morte digna, um desejo expresso por muitos doentes antes de perderem seu autocontrole ou tornarem-se um fardo pesado demais para suas famílias. Um cristão católico pode dizer que a vida é um presente divino e só Deus tem o direito de tirá-la. Um utilitarista pode perguntar, se, em certas circunstâncias, não seria melhor para todos pôr fim a uma vida de sofrimento em vez de tentar perpetuá-la, com dores constantes, gastos, decadência física, etc. Pense numa pessoa que sofre num hospital ou em casa, com muita dor, sem perspectiva de melhora. Dependendo dos fatores que forem levados em conta, alguém poderia concluir que a eutanásia poderia ser aceitável frente ao quadro de sofrimento muito grande e sem perspectivas de melhora. Foi por essa razão que Bentham defendeu que a moralidade não é uma questão de agradar a Deus ou de fidelidade a regras tradicionais. *A moralidade é apenas “a tentativa de criar a maior quantidade de felicidade possível neste mundo.* (Bentham apud Rachels, 1998, p. 93) e por felicidade ele queria dizer aquilo que produz boas consequências, que é útil, para o homem e o mundo ao redor”.

Os utilitaristas preconizam que devemos viver de modo a promover a maior quantidade total desses valores (felicidade, prazer, bem-estar, satisfação das preferências) e a minimizar a dor, o sofrimento, a miséria, levando-se em conta não apenas os membros da espécie humana, mas todos os seres dotados de sensibilidade (CARVALHO, 2007). Para criar essa condição de maior felicidade, os utilitaristas formularam um princípio fundamental que serviria para determinar se uma ação que queremos fazer é boa ou não. Segundo Bentham, por princípio da utilidade:

[...] entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tende a aumentar ou diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo, ou, a mesma coisa em outros termos, segundo a tendência que promove a referida felicidade ou se opõe a esta. (BENTHAM apud RACHELS, 2006, p. 93)

A doutrina que aceita o Princípio da utilidade ou Princípio da Maior Felicidade como fundamento da moral sustenta que as ações são certas na medida em que elas tendem a promover a felicidade e erradas na medida em que tendem a produzir o contrário da felicidade. Por felicidade entende-se *prazer e ausência de dor*, por infelicidade, *dor e privação de prazer*. Podemos entender melhor como funciona a determinação da moralidade das ações a partir do princípio da maior felicidade examinando um exemplo de aplicação do cálculo da felicidade ou *cálculo felicitífico* dos utilitaristas, o qual consiste em considerar as unidades de felicidade e infelicidade e extrair a diferença.

A correção de um curso de ação é determinada pelo saldo líquido de felicidade,

isto é, a felicidade que resta, descontado o sofrimento engendrado. Por exemplo: minha irmã está de mudança de seu apartamento no final de semana e eu concordei relutantemente em ajudar, apesar de meu ódio de carregar coisas pesadas. O problema é que um amigo me convidou para passar o final de semana na sua casa de praia, e eu não posso ir se for ajudar minha irmã. O utilitarista recomenda observar o total de felicidade produzido por cada possibilidade. Se só estiverem duas pessoas afetadas e decido manter a promessa, num primeiro cenário temos a seguinte combinação de fatores: eu ajudo minha irmã, ela é eternamente grata, e embora eu esteja um pouco contrariado em perder a praia, eu me sinto bem em ajudá-la. Nesse cenário, a felicidade da minha irmã é aumentada em 10 vezes (pois ela sentirá gratidão infinita) e a minha felicidade é aumentada em 1 unidade de prazer. No segundo cenário, eu quebro a promessa, minha irmã fica furiosa e eu sinto culpa por tê-la deixado zangada. Eu tenho um prazer (ir à praia) e uma dor (da culpa de não ajudá-la). Ela tem muita dor. Nesse cenário, a felicidade da minha irmã diminui em 10 unidades de prazer, embora a minha não aumente nada, pois a felicidade que ganhei indo na praia foi destruída pela culpa que senti. Se comparamos o total de felicidade produzida em cada cenário (+11 no primeiro e -10 no segundo) o utilitarista diria que a coisa certa a fazer é ajudar minha irmã, pois é essa ação que produz a maior felicidade geral.

A ação boa, como pode ser reconhecido no exemplo, é imparcial, pois leva em conta aquele curso de ação que produz o maior saldo líquido de felicidade, independente dos envolvidos e dos seus interesses particulares. A felicidade que forma o padrão utilitarista do que é certo na conduta não é a felicidade do próprio agente, mas a de todos os envolvidos no contexto da ação, considerados de um ponto de vista afastado e imparcial, como uma espécie de juiz neutro.

Os utilitaristas aceitam que uma ação só seria correta na medida em que maximizasse a existência de estados de bem-estar. As escolhas moralmente corretas são aquelas que aumentam (direta ou indiretamente) a felicidade de todos os envolvidos, considerados imparcialmente, mas há várias tradições de definição de como devemos entender a maximização do bem-estar. Essas variações permitiram chamar as teorias utilitaristas de consequencialistas, pois há muitas consequências das ações para serem consideradas no cálculo da melhor ação. Algumas ações, por exemplo, produzem prazer simples, como comer uma sobremesa deliciosa; outras podem ser dolorosas, como estudar para uma prova. No primeiro caso, a felicidade é reduzida a um hedonismo subjetivo, do prazer sensível. No segundo caso, a felicidade pode ser reduzida a formas de prazer elevado ou objetivo, como o prazer que vem do conhecimento (hedonismo objetivo, pois é ligado a bens com valor intrínseco como o saber).

Apesar de ser uma teoria rica e inovadora em torno daquilo que define a boa ação, o utilitarismo clássico e consequencialismo sofreram várias críticas. As duas críticas mais importantes afirmam que o utilitarismo é, ao mesmo tempo, muito e pouco exigente com a moralidade comum. A crítica a respeito da exigência extrema pode ser posta assim: o utilitarismo/consequencialismo não deixa espaço para manifestarmos nossas inclinações particulares em relação aos próprios projetos ou à própria família e amigos.

Se tenho que ser sempre imparcial e considerar os interesses iguais de todos,

não posso, por exemplo, dar mais peso à tentação de salvar minha esposa quando ela e um desconhecido estão se afogando, pois tenho que considerar os interesses de todos igualmente. (WILLIAMS, 1985). Mas isso parece ser inteiramente contra-intuitivo, pois tendemos a pensar que é moral ou correto dar preferência para aquelas pessoas que amamos quando decidimos nossas ações e não parece haver nada de imoral nisso. Para o consequencialista, no entanto, mesmo preferências pessoais deveriam ser postas de lado e a boa ação seria apenas aquela maximamente boa, considerando todos imparcialmente (sem levar em conta vínculos particulares de amor, sangue, etc).

A segunda crítica afirma que o utilitarismo parece permitir demais, de um modo que contraria nossas intuições da moralidade comum. Por exemplo, em certas circunstâncias, diz-se que, para o utilitarismo, se há um crime grave sendo planejado e for preciso matar ou espancar alguém para descobrir onde ele será feito, então o certo é matar ou espancar, pois essa alternativa produz maiores benefícios para os outros. Consequências (e apenas consequências) podem justificar qualquer tipo de ato, pois não importa quão prejudicial é para alguns ou os direitos que todos têm (como o direito à vida), desde que seja mais benéfico para os outros (o coeficiente geral de felicidade seja maior), então esse ato é correto. Mas a justiça exige que tratemos as pessoas de acordo com suas necessidades e méritos e não em função dos benefícios aferidos por certos comportamentos. Além disso, as pessoas possuem *direitos* que não podem ser menosprezados em função de bons resultados para todos. Um exemplo interessante sobre a permissividade do consequencialismo/utilitarismo é o de um caso chamado na literatura de Transplante.

Um cirurgião tem cinco pacientes morrendo de insuficiência orgânica e um paciente saudável cujos órgãos podem salvar os cinco. Nas circunstâncias certas, o cirurgião será autorizado (e de fato exige-se dele) pelo consequencialismo a matar o paciente saudável para obter seus órgãos, admitindo que não há outras consequências relevantes além da salvação dos cinco e da morte de um. Da mesma forma, o consequencialismo permitirá que um homem grande e gordo seja empurrado na frente de um trem descontrolado, sendo esmagado pelo trem, se isso permitir deter o avanço do trem em direção a cinco trabalhadores presos na pista.

Essas críticas contra o utilitarismo têm gerado resistência e reformulações da teoria original, principalmente através do chamado utilitarismo de regras. O utilitarismo de regras diz que a decisão sobre o que é certo fazer não depende de escolher entre atos diferentes (ajudar minha irmã ou matar uma pessoa para salvar cinco), mas em seguir regras corretas. Uma ação é correta quando ela se conforma a uma regra que produz o máximo de bem possível. Seguir regras que conduzem ao máximo de bem (como não matar) resultará em melhores consequências em geral do que quebrá-las excepcionalmente em situações particulares. No exemplo do transplante, o cálculo da coisa certa a fazer não é considerar o ato de retirar um órgão para salvar a vida de outros, mas a regra de respeitar a vida. Se essa regra, em contraposição a outras regras for violada e produz melhores resultados em geral, a ação boa será aquela que seguir a regra de menor **dano**.



INTERATIVIDADE: para saber mais sobre utilitarismo, consulte o site Crítica na Rede: <https://criticanarede.com/utilitarismo.html>

2.1.2 Ética deontológica

A palavra “deontologia” deriva dos termos gregos *deon* (dever) e *logos* (ciência ou estudo). A ética deontológica é “o estudo dos deveres morais” (ESTEVES, 2014, p. 249) e seu principal e mais célebre defensor foi o filósofo Immanuel Kant. Kant e outros deontologistas sustentam que a moralidade pode ser compreendida adequadamente a partir daquelas coisas que somos **obrigados a fazer**. A coisa certa a fazer não é aquela que maximiza a nossa felicidade e minimiza a dor, como no utilitarismo. A coisa a certa a fazer está relacionada com **o dever**, independente das **consequências da ação**. Considere, por exemplo, que você está olhando um filme e ouve seu filho fazer um barulho estranho no quarto ao lado. Você está cansado para levantar e gostando do filme. Nesse caso, parece claro que temos o dever de atendê-lo. Pode ser que o barulho seja do filme e você se confundiu, mas ainda assim parece que é nosso dever levantar e checar se está tudo bem com seu filho.

Esse exemplo ajuda a notar que, em última instância, não são as consequências daquilo que fazemos que define o certo e errado, como queriam os utilitaristas, pois mesmo que não acontecesse nada de mais, ainda assim seria errado não levantar do sofá e ver se está tudo bem. Em última instância, ao menos para vários casos de ações humanas, é apenas *o dever em si*, aquilo que é certo fazer que importa, e nada mais. A moralidade, dizem os deontologistas, não tem relação com gostos, impulsos e afetos pessoais ou mesmo com compaixão; ela é uma questão daquilo que *o dever* impõe. O dever diz que devemos cuidar dos nossos filhos, protegê-los, mesmo que existam outras coisas que teriam melhores resultados para nós (como abandoná-los), e é esse dever que nossa consciência dita que, em última instância, devemos olhar para entender a moralidade humana.

Por tomar a moral como um conjunto de deveres auto-impostos, a deontologia compreende a moralidade como um grande edifício de regras e princípios morais que regulam nosso comportamento cotidiano. Uma imagem bastante clara dessa forma de compreender a moralidade foi apresentada pelo sociólogo Émile Durkheim (2012). No seu livro *A educação moral*, ele diz:

Há uma característica comum a todas as ações que comumente chamamos morais, que é o fato de que estas se dão segundo regras preestabelecidas. Conduzir-se moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida antes mesmo que tomemos partido acerca do que devemos fazer. O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita. O essencial da conduta está determinado pela regra [...]. Podemos, portanto, afirmar que a moral é um sistema de regras que determinam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem (DURKHEIM, 2012, p. 39).

Como ele afirma, a moralidade é um sistema de regras de conduta e obrigações derivadas do dever. Não há nada aqui que associe a moralidade com a capacidade de sermos “moralmente tocados” por outros, num sentido que preserve o peso e

desprazer que sentimentos na culpa e vergonha ou o calor agradável que experimentamos na amabilidade ou a identificação entristecida da compaixão (WILLIGES, 2014). Há outras teorias morais, como o sentimentalismo que, ao contrário, procuram entender a moralidade a partir da presença de emoções e sentimentos desse tipo. Os sentimentalistas são os filósofos que sustentam que as emoções, paixões e os desejos desempenham uma função fundamental na anatomia da moralidade (KAUPPINEN, 2016). Mas assim como o utilitarista e o sentimentalista tem aspectos que tornam plausível essa doutrina (no caso do utilitarismo, parece claro que considerar as consequências das ações é relevante para decidir o que fazer ou qual a escolha certa), as éticas do dever também têm vários argumentos a seu favor. Vejamos melhor esses argumentos.

Um argumento fundamental em favor da ética deontológica ou do kantismo é que esse tipo de teoria consegue explicar bem *o sentido de dever* que acompanha boa parte de nossas vidas morais. Nós conseguimos entender, por exemplo, que certas coisas não podem ser feitas, pois é errado fazê-las, independente das consequências. Se alguém que estamos cuidando adoce gravemente e morre (e não há nenhum parente por perto), podemos, mesmo não sendo parentes da pessoa e por termos convivido com ela, desejar receber a herança, querer muito ou lamentar não tê-la recebido, mas nada disso seria moral, pois não é certo, não é direito, costumamos dizer, ficar com a herança de estranhos. *Nosso dever diz que o certo* seria verificar se o falecido tinha familiares e informá-los, independente dos nossos desejos e vontades.

A noção de *dever*, central para os deontologistas, leva-nos assim para dentro do coração do reino moral, e tem um significado vital para qualquer ser moral: somos moralmente incapazes, ou malformados moralmente, se não conseguimos reconhecer a firme força de demandas morais que são sentidas como externas e obrigatórias, independente das inclinações que temos. A ética deontológica preserva essa dimensão do dever. Ela conserva a dimensão do dever como uma demanda superior ou mais forte que nossas inclinações pessoais, uma demanda que não temos a liberdade de recusar, sob pena de falha moral.

Um outro argumento relevante e que distingue a ética deontológica do utilitarismo é a proibição categórica de ações como a morte de inocentes, mesmo quando há boas consequências. Ou seja, nesse tipo de modelo ético, o que torna uma escolha certa é a sua conformidade com uma norma moral. Tais normas devem ser simplesmente obedecidas por cada agente moral. Nesse sentido, para os deontologistas, diz-se que o *Certo* tem prioridade sobre o *Bem*. Se um ato não está de acordo com o Certo ele não pode ser empreendido, não importa o Bem que ele possa produzir. A tortura é, para um kantiano, nesse sentido, algo errado em si mesmo, que vai contra o dever, mesmo que torturar traga boas consequências (como descobrir o plano de uma explosão de uma estação de trem cheia de inocentes). Um outro exemplo fornecido por Esteves em torno da moralidade do aborto pode ser útil aqui. Ele diz:

Algumas pessoas argumentam que o aborto deveria ser legalizado e até mesmo incentivado pelas autoridades em determinados casos, por exemplo, quando os pais são muito jovens e imaturos para constituir verdadeiramente uma família e criar uma criança

ou quando são muito pobres, como é o caso de moradores de rua, que se encontram incapacitados, por certas razões econômicas e até emocionais, de criar e educar adequadamente uma criança. Essas pessoas costumam justificar o seu ponto de vista apelando para um princípio consequencialista: o aborto deveria ser permitido em casos como esse, para que se evitem certas consequências nefastas para toda a sociedade no futuro, como termos crianças abandonadas pelas ruas, sem escola, sem moradia decente. Em contraposição a isso, o defensor de uma ética deontológica vai começar concordando que essas consequências nefastas devem ser evitadas, por conseguinte, que é bom para a sociedade como um todo que se empreendam esforços no sentido de evitá-las. Contudo, prossegue o defensor da ética deontológica, o fato dessas consequências serem desejáveis não é razão suficiente para que se permita e muito menos encoraje o aborto nesses casos. Pois um curso de ação pode produzir as melhores consequências, pode produzir a maior proporção de bem em comparação com o mal para a maior parte das pessoas e da sociedade, mas, ainda assim, não ser o que é bom que se faça ou o que se deve fazer. [...] para o defensor da ética deontológica, a proposta de legalizar o aborto nesses casos viola algo que possui um **valor intrínseco**, algo que possui um **valor em si mesmo**, que não pode ser sacrificado em nome de certas consequências desejáveis para a sociedade, a saber, a vida de um ser humano inocente. Segundo a ética deontológica, a vida humana tomada como um direito humano universal, como algo possuidor de um valor intrínseco, impõe **limites e restrições** ao que se pode e se deve fazer, limites esses que têm primazia diante da pergunta pelas consequências que se pretende alcançar com uma ação (ESTEVES, 2013, p. 254).

Uma outra forma de colocar esse aspecto das imposições do dever contra as consequências positivas de uma ação, consiste em dizer que certas ações podem ser corretas mesmo não maximizando as boas consequências. Essas ações são permitidas, como esclarecem Alexander e Moore (2007) também no sentido forte de que é permitido fazê-las mesmo que produzam consequências menos boas do que suas alternativas.

Além da relevância depositada na ideia de dever como uma imposição colocada para o agente moral independente de seus interesses e inclinações (ou mesmo das consequências decorrentes da ação), a ética deontológica tem tido sucesso em apontar algumas dificuldades importantes na explicação da moralidade da ética das virtudes. A ética das virtudes é uma das teorias éticas centrada nas virtudes. Ela diz que se queremos entender a moralidade temos que observar os traços de caráter das pessoas que consideramos boas e más. Contra os defensores da ética das virtudes, Kant, em particular, procurou mostrar que as virtudes do caráter só podem:

[...] ser consideradas boas se, e na medida em que, satisfizerem a uma determinada condição, a saber, estarem ligadas a uma boa vontade. [...] as qualidades e estados (as virtudes e vícios estudados pelos antigos) não são bons em si mesmos, pois dependem de uma boa vontade para que possam ser bons, ao passo que a própria boa vontade não depende de coisa alguma além de si mesma para ser boa (ESTEVEES, 2013, p. 256).

Um exemplo pode ser útil para entender esse ponto. Kant pede que comparemos um facínora temperante e capaz de autocontrole de suas paixões e outro facínora destituído dessas qualidades.

Os antigos consideravam temperança e moderação nas paixões como elementos necessários para uma vida virtuosa, porque as consideram coisas boas em si mesmas. Ora, em contraposição a isso, Kant mostra que, se essas qualidades fossem boas em si mesmas e possuísem algum valor em si, teríamos de admitir que o criminoso dotado delas seria de algum modo melhor ou mesmo mais virtuoso que o segundo criminoso, que não é dotado delas. Contudo, nas palavras do próprio Kant, sem os princípios de uma boa vontade, essas qualidades podem tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio de um facínora não só o torna muito mais perigoso como o faz também imediatamente mais abominável ainda aos nossos olhos do que o julgaríamos sem isso (ESTEVEES, 2013, p. 257).

A tese deontológica fundamental aqui é que as virtudes pressupõem como condição de sua moralidade ou bondade a existência de **uma boa vontade**. O valor positivo das virtudes depende de estarem ligadas a uma boa vontade.

A ética deontológica também faz um forte apelo às nossas capacidades racionais de deliberação e decisão a partir das regras impostas pelo dever. Kant enfatizou que, como seres racionais e diferente dos animais, somos capazes de agir através da representação de leis. Diferente dos outros seres naturais, somos capazes de agir segundo princípios que nós mesmos estabelecemos de forma autônoma e livre. Esses princípios ele chama de máximas. A máxima de ajudar os outros quando eles precisam é um exemplo desse tipo de lei que seguimos em nossas ações.

Kant considerou que só máximas universais que estivessem de acordo com a razão pura prática seriam adequadas a uma vontade incondicionalmente boa (tal como vimos, a moralidade exige). Conforme Esteves, Kant estabelece que “para nós, seres imperfeitamente racionais que nem sempre fazem o que a razão prescreve como bom, essas leis objetivas são necessariamente representadas como um dever, como um imperativo” (ESTEVEES, 2013, p. 265). O tipo de imperativo que satisfaz as exigências de uma ação absolutamente boa é o imperativo categórico, pois, como vimos, as regras morais valem absolutamente, independente de nossa vontade. O imperativo moral não pode, portanto, ser um imperativo que obedecemos em função de um outro objetivo: como comer pouco para emagrecer. Regras morais

como “não matarás”, “não baterás em pessoas sem alguma razão” são regras que valem absolutamente, que não podemos infringir se queremos ser morais.

Nesse caso, o imperativo categórico que garante a validade moral da ação tem a seguinte formulação: “age apenas segundo uma máxima tal que possas, ao mesmo tempo, querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2010 p. 223). Como bem resume Esteves, “a lei moral ordena somente que nossas máximas subjetivas sejam conformes à lei. Para que sejam conformes a lei, devemos sempre seguir o procedimento de perguntar, não do ponto de vista subjetivo, mas do ponto de vista objetivo, se a ação que segue a máxima pode ser universalizada. Por exemplo: pedir dinheiro emprestado com a promessa de devolver depois.

Se alguém segue a máxima valorizando fatores subjetivos como “eu prometo reembolsar o dinheiro se achar que devo, ou “eu prometo reembolsar o dinheiro se for do meu interesse”. Aplicando esse procedimento de tentar generalizar essa máxima, podemos perceber que essas frases não podem ser generalizadas sem contradição, pois se uma das máximas estivesse valendo, ninguém emprestaria dinheiro sob a promessa de reembolso. As afirmações, assim formuladas, não podem ser máximas do dever pois são autodestrutivas e não podem ser universalizadas.

Um último aspecto importante de ressaltar em relação à ética deontológica é o fato de que, por tratar-se de uma ética universalista e objetiva não significa que ela não leve em consideração razões relativas ao agente particular: as chamadas razões pessoais. Como explicam Alexander e Moore (2007, p. 2) “cada um de nós tem permissões e obrigações que dão razões de ação para o agente. Uma razão relativa ao agente é uma razão objetiva, assim como as razões do agente neutro”. As razões do agente não devem ser confundidas com as razões subjetivas que formam o nervo das explicações psicológicas da ação humana. Uma razão relativa ao agente não precisa (embora possa) constituir uma razão para qualquer outra pessoa.

Pode se considerar que um pai tem certas obrigações especiais para com seu filho e essas obrigações não são compartilhadas por outra pessoa. Essas razões, mesmo sendo particulares, são razões que se aplicam a todos nas mesmas circunstâncias (sendo objetivas, nesse sentido). Um pai pode (pelo menos) salvar seu próprio filho, mesmo a custo de não salvar duas outras crianças. Não se trata de uma regra subjetiva, pois o mesmo vale para outros que compartilham essa relação especial.



SAIBA MAIS: veja o que diz o prof. Hugh Lafolette sobre o deontologismo e outras teorias ética no site da Crítica na Rede: <https://criticanarede.com/teoriasetica.html>

2.1.3 Ética das virtudes

A ética das virtudes nasceu na Grécia Clássica com Sócrates, Platão e Aristóteles e representa o primeiro modelo filosófico de compreensão da moralidade humana. Na ética clássica não havia a separação que traçamos hoje entre ética e política, o comportamento individual e a vida na polis (cidade). Hoje, quando pensamos na felicidade e na ética, não conseguimos separar esses conceitos de uma forte associação com nosso “eu” pessoal, com nossa individualidade, a qual é geralmente entendida como a fonte de compreensão daquilo que somos e dos propósitos que

buscamos e que pode ser completamente diferente do modelo de vida que nossas comunidades acreditam ser bom. Felicidade, responsabilidade, agir bem, todas essas ideias acabam assumindo para nós uma conotação ligada à identidade de cada um, de modo que ter uma vida feliz e boa geralmente é entendido como alcançar nossos próprios objetivos, mesmo quando esses objetivos não sejam valiosos para nossa comunidade.



INTERATIVIDADE: para saber mais: <https://criticanarede.com/viverbem.html>

Essa ideia de individualidade não era comum na Antiguidade. Quando estudamos a cultura antiga mais de perto notamos que diferenças históricas dão um sentido muito especial para a ideia de “conhecer-se a si mesmo”, conhecer quem somos, tal como Sócrates nos exorta a fazer. Como foi argumentado por Guignon (2004, p. 14), os seres humanos do tempo de Sócrates não eram entendidos como indivíduos, como pensamos hoje, mas *como parte de uma ampla totalidade cósmica*. Antes de terem um “eu”, os seres humanos eram entendidos como agentes que ocupam espaços em uma rede de relações cósmicas em que o que alguém é – seu ser – é determinado por seu lugar e função dentro de um todo amplo (do qual a pólis, a cidade-estado, de onde deriva o termo política, fazia parte).

Isso explica a ligação entre ética e política: o contexto cósmico e social incorporava um conjunto de princípios ordenadores que, no final das contas, determina a realidade das coisas e seu valor relativo para o todo, inclusive aspectos da própria identidade individual (como os estudos da psicologia antiga deixam bastante claro, ao explicar a personalidade individual pela presença de elementos como terra, água, ar, etc). Conhecer a si mesmo é então conhecer *qual nosso lugar no esquema das coisas*. Ser feliz, agir bem e, ao mesmo tempo, sermos nós mesmos, seguir nossa vontade, não significa seguir nossas inclinações, pois não fazia sentido no mundo antigo separar o eu individual do *ideal de vida que determinava nossa função no todo, incluindo aí nosso lugar na estrutura política da cidade*.

O que é correto e bom para o indivíduo é definido pelos padrões que determinam, de antemão, qual o caminho correto do ser humano na ordem social e cósmica. O cosmos determina o que as coisas são e devem ser e, como parte dele, nós vivemos bem quando estamos de acordo ou vivemos de acordo com essa estrutura. Assim como existe um modo correto (um conjunto de leis e regras) para ser carpinteiro, ou para construir casas e móveis, o qual é determinado pela natureza da madeira e da carpintaria, assim também o que é correto e bom individualmente é determinado fora de nós: na estrutura da cidade e do todo ao nosso redor.

Essas ideias dificilmente podem ser aplicadas hoje, pois compreendemos o “eu” como uma construção individual, nossa, a partir de preferências, enquanto que o “eu” antigo era um “eu” comunitário, cósmico, onde o padrão individual de cada um era dado pela adequação ao padrão ou lei universal que governava todas as coisas. A categoria do cidadão vinha antes da categoria do indivíduo. Para perceber isso, basta lembrar como a guerra e o compromisso com a defesa de sua cidade natal era central na vida dos antigos (e como, por exemplo, era desonroso não mostrar coragem na batalha ou como era preferível desejar a morte do que a desonra como

cidadão). Rousseau, no *Emílio*, oferece dois interessantes exemplos desse tipo de vínculo entre indivíduo e sociedade no mundo antigo, entre ética (os princípios reguladores da ação individual) e política (as leis da cidade):

O lacedemônio Pedareta apresenta-se para ser admitido no conselho dos trezentos, é rejeitado e volta muito feliz por haver em Esparta trezentos homens que valem mais do que ele. Suponho que era uma demonstração sincera, e cabe acreditar que o fosse: eis o cidadão. Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e esperava notícias da batalha. Chega um hilota; ela lhe pede as notícias, tremendo. “vossos cinco filhos foram mortos. – Vil escravo, terei perguntado isso? – Nós ganhamos a batalha!” A mãe corre até o templo e dá graças aos deuses. Eis a cidadã (ROUSSEAU, 1999, p. 12).

Essas diferenças histórico-culturais mostram quão longe estamos do sentido de pertencimento dos homens da antiguidade, do sentido de plenitude da vida na cidade que eles cultivavam. Como escreveu Max Weber, um pastor antigo poderia morrer tendo atingido o ápice de sua vida como pastor. Não havia nada mais para ele desejar ou buscar, pois esse era o seu lugar na ordem das coisas. Hoje nossa satisfação é quase sempre definida nos limites do eu (até mesmo nas nossas funções, muitas vezes sentimos que seria bom ser outro ou diferente). Há dificuldades mesmo para construirmos uma cultura cívica, de adesão aos ideais pátrios. É possível até afirmar que muitos cidadãos veem o Estado como um inimigo do indivíduo, com o qual não mantém nenhum laço de afinidade e que haveria de limitar ao máximo. Pode parecer natural para nós, hoje, questionar os interesses do Estado, mesmo as guerras entre países e seus variados interesses. Mas isso não fazia muito sentido no mundo antigo, onde cidadãos eram partes inseparáveis da cidade. Assim como não faria muito sentido para um antigo nossas ideias modernas da vida como um espaço cheio de escolhas, que oferta liberdade, onde podemos fazer a nós mesmos como bem entendermos e, também, da vida como vazio.

Um outro aspecto que também é importante entender, e que diferencia a ética antiga da ética atual, diz respeito ao lugar do imprevisível, da sorte e do acaso, na vida individual e como devemos regular nossos pensamentos e emoções para lidar com a imprevisibilidade, a forma como o destino ou a fortuna atuam sobre nós. Os filósofos estoicos desenvolveram uma concepção do mundo e da vida orientada por ideias como destino e resignação. Há forças que atuam no mundo e que estão fora do nosso poder de controle.

A tranquilidade da alma ou paz de espírito estoica está vinculada à ideia de forças que não controlamos, como o destino caprichoso. Eles diziam que a vida boa e feliz dependia de colocar-nos em acordo com a *lei*, com o *logos* que regula o funcionamento do universo e a vida humana. Como esse *logos* governa tudo, a motivação da ética estoica é, portanto, conhecer as leis para evitar o desequilíbrio e o sofrimento, pois aquele que vive segundo as leis do ser, não pode conhecer sofrimento ou perturbação, uma vez que estará ajustado ao ritmo dos acontecimentos.

O raciocínio aqui é simples e tem a imprevisibilidade, as zonas escuras e incon-

troláveis da realidade como seu foco central: se vejo as coisas como são (se divido o mundo entre as coisas que posso e não posso controlar, aquelas que domino e aquelas que me abatem), estarei preparado para tudo o que acontecer, tudo o que o destino reservar e não haverá decepção ou tristeza em minha vida. Por exemplo: se tenho filhos e gosto deles e sei que a vida das pessoas que amo não está sob o meu controle, estarei preparado para o que vier a acontecer. Se sei que as leis que regem a realidade fazem a morte estar além do nosso controle, se ela é obra da sorte que nos escapa, precisamos estar preparados (ou ter a sabedoria de aceitar) a perda de nossos filhos a qualquer momento.

Se conheço essa verdade e me preparo para ela, serei mais feliz (ou, ao menos, não serei golpeado como o tolo que tenta abraçar o que é fugaz). O mesmo vale para a fama e a fortuna. Fama e fortuna não dependem somente de nós. Podemos juntar muito dinheiro, mas então acontecimentos imprevistos, como uma doença inesperada, podem pôr tudo a perder. Se acreditamos que os acontecimentos de nossa vida dependem só de nós, de nosso poder de ação, quando os ventos soprarem contra nossa vontade, nos sentiremos tristes, e esse será um caminho certo para a infelicidade. Somente viveremos, pensavam os antigos estoicos, uma vida de paz de espírito, de ausência de perturbação (*ataraxia*) quando pensamos e desejamos de acordo com as leis fundamentais da realidade, que, em grande medida, estão fora do nosso controle. Marco Aurélio, o filósofo e imperador romano, formulou esse aspecto de vicissitude e fluidez da realidade de um modo magistral numa das suas reflexões.



TERMO DO GLOSSÁRIO: *ataraxia* é a ausência de perturbações, a paz de espírito. O termo deriva do grego antigo e, no estoicismo, está vinculado com a *apathéia*, ou seja, ausência de paixões, pois os estoicos viam as emoções ou paixões como impeditivas da felicidade, uma vez que elas nos movimentam na direção de coisas que não controlamos.

Da vida humana, a duração é um ponto; a substância, fluída; a sensação, apagada; a composição de todo o corpo, putrescível; a alma, inquieta; a sorte, imprevisível; a fama, incerta. Em suma, tudo que é do corpo é um rio; o que é da alma, sonho e névoa; a vida, uma guerra, um desterro; a fama póstuma, olvido (MARCO AURELIO, 1974, p. 269).

Ele também ofereceu um antídoto contra o sofrimento que a contemplação da fluidez poderia causar em nossas vidas. O remédio para aprender a lidar com as perdas e mutações da vida era a filosofia.

O que, pois, pode servir-nos de guia? Só e única a Filosofia. Consiste ela em guardar o nume interior livre de insolências e danos, mais forte que os prazeres e mágoas, nada fazendo com leviandade, engano ou dissimulação, nem precisando que outrem faça ou deixe de fazer nada, acatando, ainda, os eventos e quinhões que lhe tocam, como vindos da mesma origem qualquer donde vem

ele próprio; sobretudo, aguardando de boa mente a morte, qual mera dissolução dos elementos de que se compõe cada um dos viventes. (MARCO AURÉLIO, 1974, p. 269)

Aqui ele lembra que boa parte da vida não está sob nosso controle e que a filosofia é relevante, pois ajuda a perceber as coisas como elas são. Ela ajuda a libertar nossa consciência das armadilhas das paixões e desejos, pois mostra o que podemos de fato controlar, que é racional desejar, e o que é vão esperar. Foi esse interesse em saber como as coisas são em si mesmas (independente de nossas inclinações) que tornou possível aos estoicos desenvolver uma concepção prática ou aplicada da filosofia que chamavam de *medicina da alma*, ou seja, uma *terapia*, um saber prático capaz de oferecer uma cura para almas doentes e desesperadas, que, na falta de paz e serenidade, passavam suas vidas em meio à aflição e desgraça.

A ética estoica teve uma influência grande no mundo antigo e alguns aspectos da visão dos estoicos mantêm-se até nossos dias. Os estoicos foram criticados, contudo, por colocarem uma ênfase muito grande nos nossos poderes de racionalização e controle das paixões. Qual exercício racional é capaz de nos proteger da dor quando perdemos aqueles que amamos? Hume e vários outros filósofos criticaram a teoria estoica por esse tipo de compromisso racional exigente. Mas eles aceitaram, por outro lado, que a ética deve nos ajudar a conquistar uma vida boa, uma vida de felicidade (*eudaimonia*).

As éticas antigas são chamadas de eudaimônicas, pois elas pretendem oferecer uma teoria da *eudaimonia*, frequentemente traduzida como vida feliz. Para encontrar a vida feliz, filósofos antigos como Epiteto e Marco Aurélio deram ênfase a aspectos psicológicos (como as emoções que sentimos) e como elas interagem com nossas ações e, principalmente, desenvolveram uma física que indicava o que dependia da sorte caprichosa e o que caberia criar com nossas próprias forças. Foi no contexto dessa cultura que envolvia a ligação forte entre homem e cidade e também com a forte presença do destino ou fortuna atuando por trás de nossas ações que a ética das virtudes nasceu na filosofia antiga, sendo seu principal expoente o filósofo Aristóteles. A doutrina leva esse nome em função da ênfase nas virtudes do caráter das pessoas, os agentes morais.

As virtudes são traços de *caráter* das pessoas, ou seja, um conjunto de *traços ou características comportamentais* que levam as pessoas a agirem de maneira específica em determinadas ocasiões. Nesse tipo de abordagem da moralidade, o que importa não são *os deveres e obrigações* que temos de seguir para sermos bons e nem *as consequências das nossas ações* (como enfatizam os consequentialistas ou utilitaristas) que importam para a moralidade, mas os *traços* que constituem nosso caráter e faz de nós *boas pessoas*.

A noção central na ética das virtudes é a noção de *virtude ou caráter*, bem como seu lugar na conquista do bem viver ou felicidade (*eudaimonia*, em grego). As virtudes ou traços de caráter são traços morais persistentes, que se manifestam no comportamento intersubjetivo e são reconhecidos ou valorizados no interior de um determinado grupo ou comunidade moral. Os traços de caráter que importam à psicologia moral e a ética são os traços virtuosos e viciosos, ou, mais simplesmente, as virtudes e vícios (defeitos de caráter). Os tratados de ética antigos como a *Ética a*

Nicômacos, de Aristóteles oferecem uma lista ou catálogo das virtudes que deveríamos perseguir. O *Príncipe* de Maquiavel também pode ser lido como um tratado que apresenta uma imagem moral do príncipe ou governante, e esperava-se que essa lista de virtudes fosse adotada na sua ação para garantir sucesso na condução das atividades políticas. As listas de virtudes dos tratados antigos incluíam virtudes admiradas até hoje, como a coragem, a bondade, honestidade, amizade, lealdade, justiça, moderação e virtudes típicas de sociedades diferentes da nossa (como a virtude do *orgulho ou valor próprio* nas sociedades guerreiras da Grécia Antiga e a *penitência, piedade, mortificação* nas sociedades cristãs medievais).

Um problema fundamental da ética das virtudes é a definição de virtude. Afinal, o que é uma ação virtuosa ou correta moralmente? Digamos que eu esteja devendo dinheiro a alguém e não tenho nenhum um centavo sobrando. Mesmo assim, resolvo, por ser generoso, pagar uma refeição para uma pessoa com fome que me pediu ajuda. Como sei que minha ação foi boa? A resposta da ética das virtudes é que uma ação é **correta se e somente se for o que um agente com um carácter virtuoso poderia fazer nas circunstâncias**. Ou seja, o carácter tem primazia na justificação da ação correta. Uma ação correta é uma que está de acordo com o que uma pessoa virtuosa faria nas circunstâncias (com o carácter prudente, costuma-se dizer) e o que faz a ação correta é o fato de que uma pessoa com um carácter virtuoso faria aquilo que estamos propensos a fazer.

Por exemplo, se uma pessoa virtuosa recebe um dinheiro e está com dívidas, ela usa o dinheiro para saldar a dívida, mesmo que sinta vontade de ajudar alguém em dificuldades, então a ação virtuosa será essa ação. Isso não quer dizer que a virtude implique em não ajudar pessoas famintas. Talvez a pessoa possa fazer isso em seguida, depois de se livrar das obrigações. Como se pode ver aqui, no entanto, dizer que a ação boa é aquela que o homem virtuoso faria não ajuda a saber como podemos nos tornar bons, pois há muita imprecisão nessa formulação. Poderíamos até mesmo sentirmo-nos inclinados a pensar que seria melhor ajudar alguém com fome e só depois de juntar mais dinheiro pagar nossas dívidas. Isso realmente é um problema para os teóricos da ética das virtudes e muitos tentaram responder esse problema dizendo que a vida moral é realmente indefinida, que não temos uma resposta clara em todas as circunstâncias. Faz parte da moralidade ter zonas confusas, onde não sabemos bem o que fazer. Em todo caso, eles insistem que, na vida cotidiana, temos vários exemplos de pessoas que são justas e boas, pessoas de bom carácter, e que nos inspirando nessas pessoas podemos saber o que é uma vida de virtude.

A ética das virtudes também ocupa-se com a seleção das virtudes que compõem o carácter do bom agente. Aristóteles, segundo Okley e Cocking (2003), sustentou que o conteúdo do carácter virtuoso é determinado por aquilo que necessitamos como seres humanos. As virtudes do carácter são, nesse sentido, as virtudes que necessitamos para viver uma vida feliz como seres humanos. Nessa visão, traços de carácter como benevolência, honestidade, e justiça são virtudes, pois eles compõem ou tem um lugar importante numa rede de bens interligados com bens intrínsecos – que incluem coragem, integridade, amizade e conhecimento – sem os quais não teríamos uma vida humana feliz. Esses traços e atividades quando coordenados pela virtude governante da sabedoria prática são considerados constitutivos da felicidade.

Um outro aspecto relevante da ética das virtudes é que ela se distingue de outras

abordagens éticas pois a noção de bem é primária em relação a noção de correção ou da coisa certa a fazer. Os teóricos da ética das virtudes sustentam que nenhuma descrição pode ser feita acerca do que torna uma *ação boa* a menos que tenhamos estabelecido o que é *valioso ou bom*. “Em particular a ética das virtudes afirma que precisamos de uma descrição do bem humano (do que é comumente considerado como traços humanos admiráveis) antes de determinar o que é correto para nós fazermos em uma determinada situação” (OAKLEY; COCKING, 2003, p. 19). Esse ponto afasta a ética das virtudes do consequencialismo, por exemplo, que considera que as ações boas dependem das consequências. Para os defensores da ética das virtudes, há um conjunto de traços de caráter que devem ser estimulados pela educação e formação e serão esses traços que garantirão ações boas.

Por fim, cabe salientar que as virtudes que a ética das virtudes recomenda são objetivamente boas, independente das conexões que podem ter com nossos desejos. Aristóteles definiu o conjunto de virtudes fundamentais de um bom homem como sendo aquelas que conduzem à felicidade humana, no sentido de permitirem o pleno desenvolvimento de nossas capacidades racionais e emocionais. Hume considerou que as virtudes fundamentais dependiam da utilidade e agradabilidade para nós mesmos e outros. Nos dois casos, no entanto, não é um fator subjetivo que determina o que será valioso, mas um elemento independente dos desejos do agente. Como explica Oakley, “a coragem ainda será um traço virtuoso, mesmo em uma pessoa que não tenha tido o desejo de ser corajosa. Além disso, as virtudes podem conferir valor à vida, mesmo se a pessoa que vive não deseja valorizá-la”. (2003, p. 22-23). Podemos perguntar, enfim, por que os antigos enfatizavam a ideia de investigar os traços de caráter que fazem de alguém uma pessoa boa para entender a moralidade?

Esse ponto pode ser compreendido a partir de uma crítica à ética deontológica que foi inicialmente apresentada pelo filósofo Michael Stocker. A crítica parte de um experimento de pensamento. Imagine uma pessoa que faz tudo certo: um policial que sempre age dentro da lei, cumprindo seu dever. Imagine agora que ele não age assim por *realmente julgar importante* e valorizar a ideia de ser *um bom cidadão, cooperativo e preocupado com a vida em sociedade*. Ele apenas pensa que tem um dever forte de seguir a lei, fazer o que é sua obrigação.

Seguramente consideraríamos que falta algo em quem age assim, movido por um puro sentimento de dever. Agir por senso de obrigação ou dever, sem considerar a nós mesmos como parte de uma comunidade que prezamos, sem querer ser bom como cidadão parece ser um modo defeituoso de agir. Assim, as virtudes explicariam, em oposição à ética dos deveres, de um modo melhor o sentido moral das nossas ações. As virtudes e o caráter ajudariam a entender que gostaríamos de viver num mundo em que as pessoas respeitam a lei porque acreditam ser importante ter um comportamento cidadão, por quererem que sua comunidade floresça, e não por um simples sentido de obrigação ou dever moral pessoas. As pessoas visitam as outras em hospitais, participam de festas de aniversário, por que se preocupam ou querem estar próximas delas, valorizam a amizade e o cuidado mútuo, e não por que se sentem no dever de visitar. Quando pensamos a moralidade a partir de traços de caráter e virtudes, esses aspectos da moralidade ficam mais claros.

2.1.4 Ética do Cuidado

Desde a publicação, em 1958, do famoso artigo *A Filosofia Moral Moderna* de G. E. Anscombe estabeleceu-se uma espécie de consenso em torno da necessidade das teorias ético-filosóficas contemporâneas ampliarem sua agenda de análise, para além das noções de dever e obrigação. Esse movimento conduziu à redescoberta de concepções morais antigas ligadas à constituição de um caráter virtuoso e da conquista da felicidade ou bem-viver, especialmente a ética de Aristóteles e dos filósofos estóicos.

A “ética das virtudes” contemporânea, como vimos, é uma concepção que se afasta das noções de princípios, dever e obrigação e sustenta que o “caráter”, as “virtudes” e a “pessoa moral” desempenha um papel central no entendimento da moralidade (HURSTHOUSE; PETTIGROVE, 2016). Ainda não conhecemos os resultados completos desse movimento, mas há alguns pontos que já podem ser identificados, sobretudo no âmbito da psicologia moral: onde antes se falava de deliberação, raciocínio prático e nas virtudes “calculadoras” do agente moral (como enfatiza o utilitarismo e também a deontologia kantiana), hoje se atenta para o modo como o sujeito avalia narrativamente seus atos como parte integrante de sua personalidade ou projeto de vida, o modo como as emoções interferem no raciocínio e **agência** moral e o papel que noções como *percepção e visão*, em oposição a raciocínio e deliberação, desempenham em contextos morais.



TERMO DO GLOSSÁRIO: agência, em filosofia, diz respeito à nossa capacidade de agir. Ela se distingue, por exemplo, da passividade, daquelas coisas que não temos controle. Por exemplo: sangrar não é parte de nossa agência, mas querer chegar até a faculdade é parte de nossa capacidade de agir ou de agência.

Em outras palavras, a retomada de modelos morais antigos contribuiu decisivamente para ver nossas vidas morais como a vida de pessoas que buscam a virtude e a felicidade através do uso da razão, mas também pela via da afetividade, da sensibilidade perceptiva e do cultivo do caráter, onde não somente nossos poderes racionais importam, mas também processos alternativos de cognição moral Kamtekar (2004) e Merrit et al (2010). A ética contemporânea também conheceu desenvolvimentos importantes na ética do cuidado e na ética feminista em sentido mais geral, as quais, apesar de diferenças, podem ser caracterizadas como abordagens complementares. A ética feminista é uma tentativa de revisar, reformular ou repensar a ética tradicional na medida que esta deprecia ou desvaloriza o valor da experiência moral feminina. Allison Jaggar culpa a ética tradicional por deixar as mulheres numa posição subalterna em cinco aspectos relacionados.

Primeiro, segundo Jaggar, ela mostra menos interesse nas mulheres em oposição às questões e interesses dos homens. Segundo, a ética tradicional vê como triviais as questões morais que surgem no assim chamado mundo privado, o reino em que as mulheres

cuidam da casa e crianças, enfermos e idosos. Terceiro, não levar a sério as relações que são fundamentais na vida de muitas mulheres (em oposição ao território dos negócios e do espaço externo, tradicionalmente visto como dos homens) resultou em tomar as mulheres como não tão moralmente maduras ou profundas quanto os homens, que seriam capazes de uma atitude mais distanciada e abstrata em temas morais. Quarto, a ética tradicional superestima traços culturalmente masculinos como “independência, autonomia, intelecto, vontade, cautela, hierarquia, domínio, cultura, transcendência, resultados, ascetismo, guerra e morte”, enquanto subestima traços culturalmente femininos como “interdependência, comunidade, conexão, partilha, emoção, corpo, confiança, ausência de hierarquia, natureza, imanência, processo, alegria, alegria, paz e vida.” Quinto e último, ela favorece os aspectos “masculinos” do raciocínio moral que enfatizam regras, direitos, universalidade, e imparcialidade em detrimento dos modos femininos de raciocínio moral que enfatizam as relações, responsabilidades, particularidades e parcialidade (JAGGAR apud TONG; WILLIAMS, 2016. p. 1).

A ética feminista, descrita a partir dos cinco pontos enfatizados por Jaggar, é um fenômeno razoavelmente novo na paisagem da ética. Em termos positivos, a chamada ética do cuidado, uma teoria ética que surgiu das investigações de Carol Gilligan e Nel Noddings sobre a moralidade nos anos 80 nos Estados Unidos, é talvez a proposta ética que mais se aproxima do modelo feminista preconizado por Jaggar.

O aparecimento da ética do **cuidado** está intrinsecamente ligado à reação de Gilligan à teoria do desenvolvimento moral do psicólogo Lawrence Kohlberg; que analisou o desenvolvimento moral sob duas dimensões distintas: uma dimensão factual e outra normativa. A dimensão factual do desenvolvimento moral foi explicada por Kohlberg a partir de uma teoria que envolve 3 níveis e 6 estágios do desenvolvimento moral. Esses níveis e estágios dizem respeito ao tipo de juízo e entendimento da moralidade que apresentamos em diferentes fases da vida (da tenra infância até o amadurecimento moral). Para avaliar os níveis de desenvolvimento moral, Kohlberg entrevistou várias crianças e utilizou dilemas hipotéticos que serviam para descobrir se as crianças reconheciam um determinado valor moral em jogo. Um desses dilemas é o dilema de Heinz, que avalia o nível de entendimento da criança quanto ao valor da vida humana. O dilema de Heinz tem a seguinte formulação:

Na Europa, uma mulher estava próxima da morte por um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para fazer, mas o farmacêutico estava cobrando dez vezes o que ele custava para ser feito. Ele pagava \$200 pelo rádio e cobrava \$2000 por uma pequena dose do remédio. O marido

da mulher doente, Heinz, procurou todos os seus conhecidos para pedir dinheiro emprestado, mas conseguiu juntar apenas cerca de \$1000, que é metade do que o remédio custava. Ele disse ao farmacêutico que sua esposa estava morrendo, e pediu que ele vendesse mais barato ou o deixasse pagar mais tarde. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com ele”. Então Heinz, desesperado, invadiu a loja do homem para roubar o remédio para sua esposa (KOHLBERG; ELFENDEIN, apud BEE; BOYD, 2011, p. 349).



SAIBA MAIS: para uma compreensão da ética do cuidado diferente daquela que será explorada aqui e focada no psicólogo Winnicot, veja o vídeo do Prof. Jeljko Loparic, da Unicamp: <https://www.youtube.com/watch?v=NDDe3NB3XBI>

Kohlberg notou diferenças no modo como meninas e meninos reagiam diante desse dilema. Um dos meninos estudado por Kohlberg foi Jake. O menino Jake, de onze anos, concluiu que o marido deveria roubar o remédio (WILLIGES, 2014). Ele explicou-se assim: “uma vida humana é mais valiosa do que o dinheiro. Ao ser indagado: “Por que a vida é mais valiosa do que dinheiro?”, ele respondeu: “Por que o farmacêutico pode ganhar mil dólares depois das pessoas ricas e que têm câncer, mas Heinz não pode ter a sua esposa de volta”. (KOHLBERG apud RACHELS, 2006, p. 164). Já uma outra menina que participou da pesquisa chamada Amy, com a mesma idade, deu respostas mais evasivas e que sugeriam que deveria ser tentado algum tipo de acordo entre os dois, como se a situação não envolvesse um dilema incontornável entre duas ações: roubar a loja ou perder uma vida. Quando foi perguntado a Amy se Heinz deveria roubar o remédio, ela respondeu:

Bem, acho que não. Acredito que deve haver outros meios que não o roubo, como fazer um empréstimo ou coisa parecida, mas ele não deveria roubar o remédio nem deixar sua esposa morrer. Se ele roubasse o remédio, então ele poderia salvar a vida da sua esposa, mas, se ele fizesse isso poderia ir para a cadeia; e daí sua esposa poderia ficar doente novamente, e ele não conseguiria mais a droga, e isso pode não ser bom. Portanto, eles deveriam entrar num acordo e achar outra maneira de ter o dinheiro. (KOHLBERG apud RACHELS, 2006, p. 165).

Ao ser oferecida perguntas adicionais, deixando claro que Amy não estava respondendo o dilema, Amy insistia que se tratava de um conflito entre pessoas e que poderia ser resolvido de outra forma, talvez conversando. De acordo com o modelo de amadurecimento moral de Kohlberg, a maneira de Amy responder ao dilema seria típica de alguém no estágio 3 de desenvolvimento, enquanto Jake, da mesma idade, estaria em estágios mais avançados.

Não haveria problema nenhum aqui se Kohlberg apenas tivesse sustentado que o desenvolvimento moral é diferente em homens e mulheres. Essa hipótese é

estranha, mas pode ser testada empiricamente. As pessoas não amadurecem do mesmo modo e pode bem que ser mulheres amadurecessem moralmente depois de homens. A abordagem de Kohlberg, no entanto, tinha um outro aspecto normativo que tornava isso problemático. A dimensão normativa estabelece que existem modos mais e menos aptos de desenvolvimento moral, ou seja, ela define um tipo ideal de desenvolvimento moral (aquele que é capaz de abstrair e universalizar as escolhas) e considera que outras expressões morais (como a preocupação com o sofrimento e tentativas de sensibilizar os outros como fez Amy) não são propriamente morais. Ou seja, somente os estágios mais avançados (5 e 6) representariam o pleno desenvolvimento do raciocínio moral. E o estágio mais avançado, da moralidade plena, consiste na capacidade de agir segundo princípios morais universais, não levando em conta fatores como nosso próprio ponto de vista, o medo de punição por fazer algo errado ou laços afetivos, mas normas morais ou deveres que todo ser humano racional deveria seguir.

Os aspectos normativos e descritivos da pesquisa de Kohlberg foram revisados e criticados em estudos subsequentes. Ele foi, por um lado, criticado por considerar que elementos emocionais não participam da moralidade e, por outro, por sustentar que haveria uma moralidade de tipo ideal caracterizada por assumir posições universalistas e abstratas (que aparecem nos estágios 5 e 6 da tabela moral de Kohlberg) (WILLIGES, 2014).

A principal crítica à dimensão normativa, como já foi dito, foi dirigida pela Profa. Carol Gilligan, de Harvard, num livro clássico chamado *In a Different Voice*. Nesse livro, ela sustentou que a avaliação das formas de pensar das meninas, elaborada a partir dos exemplos de Jake e Amy, não são inferiores. Amy responde tipicamente como menina e Jake como menino. Gilligan sustentou que só consideramos a resposta de Jake superior se assumirmos que uma ética centrada em *princípios universais e abstratos* (como o dever de justiça) é superior a uma ética que enfatiza *o cuidado e as relações pessoais*.

Segundo Gilligan, "a orientação moral das mulheres é o cuidado pelos outros –‘tomar conta’ dos outros de uma forma pessoal e não se preocupar apenas com a humanidade de uma forma geral – e atender suas necessidades. A sensibilidade às necessidades dos outros leva as mulheres a ‘prestarem atenção nas outras vozes que não a delas próprias e a incluir em seus julgamentos outros pontos de vista". (GILLIGAN apud RACHELS, 2006, p. 166). A ética própria da voz das mulheres seria, nesse sentido, não uma ética inferior ou menos sofisticada, mas *uma ética diferente, voltada para a preocupação suprema com os relacionamentos e o cuidado com os outros*.

Ao contrário do modelo de desenvolvimento moral centrado no ideal de autonomia racional, Carol Gilligan fala de duas vozes morais diferentes: uma voz aborda questões morais com conceitos como direitos, justiça e autonomia e insiste na importância de regras e princípios derivados racionalmente para regulação da ação moral, e outra abordagem ancora as questões éticas no cuidado e na conexão pessoal/emocional com outras pessoas ou animais e que (portanto) minimiza o papel de princípios e regras no reino moral. Ela associa essas duas vozes respectivamente com homens e mulheres.

O foco principal da obra de Gilligan foi a segregação do pensamento moral em dois sistemas diferentes de pensamento moral: um ressaltando a conexão sentimental,

o outro ressaltando a autonomia racional. A partir de seu trabalho precursor, outros pesquisadores procuraram desenvolver éticas centradas no cuidado. A própria Carol Gilligan enfatizou, em estudos mais recentes, que a “voz diferente” sobre a moral não está vinculada ao gênero, mas ao tema, *ao tipo de moral*. Ela pretendia insistir que existe mais de uma forma legítima de expressar a moralidade, diferente daquela que Kohlberg apresentou em seu sistema.

Outra proeminente defensora da ética do cuidado é Nel Noddings. Ela contribuiu para o desenvolvimento da ética do cuidado, focando principalmente nas relações de cuidado que envolvem um cuidador, aquele que recebe atenção e a relação estabelecida entre eles. A partir desse modelo relacional envolvendo pessoas particulares, ela sustenta que os princípios morais não deveriam ter a centralidade que assumiram na ética. Em seu lugar, ela propõe a bondade e interações afetivas próprias de relações pessoais.

Quando olhamos com perspicácia o mundo atual, nós o vemos destruído por guerras, morte, vandalismo e sofrimento psíquico de todo tipo. Um dos aspectos mais tristes desse quadro de violência é que as coisas acontecem em nome dos princípios. Quando estabelecemos um princípio que proíbe matar, também estabelecemos princípios que descrevem as exceções ao primeiro princípio. Supondo, então, que somos morais (nós temos princípios, não temos?), podemos atacar outros cujas crenças ou comportamentos diferem dos nossos com a garantia de uma justificação final. (NODDINGS, 2003, p. 11-12)

A perspectiva do cuidado enfatizada por Noddings defende, no lugar de princípios que podem sempre ser derrubados por outros, a importância do afeto e do contato humano particular, próprio das relações de proteção e amizade, valorizando os sentimentos, respostas às necessidades e demandas daqueles que somos próximos e que precisam de nosso amor e atenção. Associando esse tipo de moralidade com a condição feminina, Noddings afirma que:

Afinal, as decisões morais são tomadas em situações reais; elas são qualitativamente diferentes da solução de problemas de geometria. As mulheres podem apresentar e até apresentam razões para seus atos, mas as razões frequentemente apontam para sentimentos, necessidades, impressões e uma percepção do ideal pessoal, e não para os princípios universais e sua aplicação. (Ibidem, p. 12-13)

Como explica Noddings, é nesse ímpeto altruísta que todas as nossas relações e atitudes morais devem se basear, e é para tornar possível o florescimento desse tipo de cuidado e atenção que a ética relacional cuidador-cuidado de Noddings está orientada.

Captar a realidade do outro, sentir da maneira mais próxima possível o que ele sente, é a parte essencial do cuidado do ponto

de vista da cuidadora. Pois, se eu encaro a realidade do outro como uma possibilidade e começo a perceber sua realidade, sinto também que devo agir de acordo com ela; ou seja, sou impelido a agir como se fosse no meu próprio interesse, mas em nome do outro. Assim sendo, é claro, esse sentimento de que eu devo agir pode ou não ser sustentado. Eu preciso me comprometer a agir. O compromisso de agir no interesse do objeto do cuidado, um interesse continuado na sua realidade durante o tempo adequado, e a renovação contínua do comprometimento durante esse período de tempo são elementos essenciais do cuidado do ponto de vista interno. (NODDINGS, 2003, p. 30)

Nesse sentido, a valorização do afeto é central no modelo da ética do cuidado de Noddings, pois ela valoriza a rede de relacionamentos particulares que mãe e filho, enfermeira e paciente, filho e pai estabelecem entre si e a energia atenta e afetiva que vai daquele que cuida para aquele que é cuidado, muito mais que os compromissos ou obrigações abstratas que todos teríamos que responder em virtude de nossa humanidade ou racionalidade, como fundamental para a moralidade. Como ela diz, o objetivo fundamental da vida é cuidar e ser cuidado no âmbito humano e a plena receptividade e o pleno envolvimento no mundo não-humano. Uma vida que satisfaz esse objetivo é – apesar dos sofrimentos, da privação e das dificuldades – preenchida pelo menos ocasionalmente com alegria, admiração, envolvimento e ternura (NODDINGS, 2003, p. 220).

Podemos perceber, por aqui, que a ética do cuidado não toma a “obrigação” como fundamental, nem exige que se promovam de uma forma imparcial os interesses de todos igualmente. Em vez disso, ela começa, conforme Rachels, com uma concepção da vida moral como uma rede de relacionamentos com outras pessoas específicas, e vê o “viver bem” como se preocupando com aquelas pessoas, atendendo às suas necessidades e mantendo a confiança nelas. (RACHELS, 1998, p. 170). Nesse sentido, agir errado, de acordo com a ética do cuidado, significa agir de um modo que reflete ou manifesta uma falta de preocupação empática com outras pessoas, enquanto a boa ação é a ação realizada com preocupação e cuidado pelas necessidades e demandas dos nossos outros próximos.

2.1.5 Sentimentalismo moral

Emoções interferem e são relevantes em diferentes aspectos de nossas vidas morais e na vida pessoal. Os filósofos perceberam isso desde muito cedo e já na filosofia antiga houve uma grande preocupação com as emoções e sentimentos. Platão representou a alma, como se sabe, como uma parelha de cavalos, onde um representava as paixões e o outro a racionalidade. Aristóteles, os filósofos estoicos e os filósofos medievais (como Santo Agostinho) também valorizaram e tematizaram de diferentes maneiras a dimensão emocional humana. Contudo, foi apenas a partir de Hume (1711-1776) que as emoções passaram a ocupar um lugar fundamental na ética.

As ideias de Hume em ética encontram-se resumidas principalmente no peque-

no livro *Investigação sobre os Princípios da Moral* que reformula, de modo direto e elegante, as posições apresentadas pelo autor na parte III do *Tratado da Natureza Humana*. Nos seus livros de ética, Hume procurou desenvolver uma *teoria dos sentimentos morais*, como forma de compreender nosso comportamento moral. Esse esforço teórico pretendia explicar qual o fundamento da moral, ou seja, explicar de onde vinha a diferença que estabelecemos entre a “virtude” e o “vício”. Todo mundo reconhece algumas ações como dignas de elogio, como o trabalho assíduo, as obras de caridade, os gestos honestos e sinceros, a justiça. O que torna esses aspectos de nosso comportamento valiosos?

Esse era o problema que os moralistas britânicos, especialmente Hume e Adam Smith, queriam explicar. Eles defenderam que haveria um senso moral, uma capacidade de sentir, por exemplo, a dor de uma ação injusta e quem quer que contemplasse essa ação responderia condenando-a. Ou seja, partindo da constatação que julgamos nossas ações e de outros como dignas de aprovação ou censura, os defensores da teoria dos sentimentos morais afirmavam que a moralidade humana não se funda em argumentos ou na razão, mas é exercida por um *sentido moral*, que determina por impulso imediato (assim como um alimento nos apetece ou repugna) certas ações como virtuosas e outras como viciosas. Esse sentimento moral é uma faculdade moral humana: assim como temos os sentidos que dão o conteúdo de nossa experiência do mundo (visão, audição, tato, paladar, olfato), temos também um sentido moral, que nos faz aprovar ou rejeitar certas ações tão logo elas se apresentem aos nossos sentidos.

Na filosofia moral humeana, a virtude e o vício, oriundas do senso moral, não são entendidas como propriedades pertencentes *intrinsecamente* às ações. Considerar algo errado ou um vício significa sentir repulsa à ação. Não há nada nela objetivamente errado, por assim dizer. A fonte do vício e da virtude são os sentimentos que habitam em nós. Consideremos, por exemplo, um gesto de ingratidão. Uma pessoa foi muito prestativa com outra, apoiando-a durante uma dificuldade. No momento em que ela depende da outra ou precisa de ajuda, a outra pessoa não corresponde. O fato da ingratidão, dirá Hume, não é nada particular e individual (isto é, não pertence à ação ingrata feita pelo indivíduo), mas “decorre de um complexo de circunstâncias que, ao se apresentarem ao espectador, provocam o sentimento de censura, em função da peculiar estrutura e organização da mente”.

A atribuição da virtude (gratidão) e do vício (ingratidão) não deriva, portanto, de algo presente nas ações, mas procede de um sentimento de *aprovação ou censura* vinculado ao senso moral. Ele diz: “Considere qualquer ação que é tida como viciosa: o assassinato premeditado, por exemplo. Examine-o por todos os lados e veja se é possível achar aquela questão de fato ou existência real chamada vício” (Hume, 1975, apêndice 1.6). Quando examinamos a moralidade, vemos que ela é como um sentimento que doura, que dá um determinado lustro para certas ações. Esse sentimento não é puramente subjetivo, pois as pessoas reagem de forma semelhante. O ponto que Hume pretendia insistir aqui é que não é por reflexão ou pensamentos que nos tornamos morais, mas por nossa capacidade de sentir, de reagir às pessoas e situações.

A emoção que coordena essa capacidade foi chamada por Hume de simpatia e ela não mais é do que a empatia contemporânea, ou seja, a capacidade de receber

os sentimentos, sofrimentos e outras coisas que se passam com as pessoas e responder a eles. Pense, por exemplo, num mendigo caído na rua. Mesmo que não façamos nada em resposta à visão dele, nós identificamos seu sofrimento e não conseguimos deixar que essa afecção nos atinja. É essa capacidade emocional que está na base de toda a moralidade, Hume defendeu.

Podemos destacar, até aqui, dois pontos importantes: 1) as distinções morais de ações (como virtuosas ou viciosas) procedem do *senso ou sentido moral*; 2) a virtude e o vício não são propriedades reais das ações, mas antes oriundas do *sentimento de louvor ou censura* presente em nós.

O sentimento de *aprovação e desaprovação* de Hume se dirige não às ações propriamente, mas aos traços de caráter. O que causa repulsa quando vemos um pai ou mãe que maltrata gratuitamente, com aspereza e xingamentos, seu próprio filho? São traços de caráter como a brutalidade ou falta de benevolência. O "caráter" significa, para Hume, aquilo que nos é próprio e que manifestamos; aquilo que ele chama de "motivos duradouros numa pessoa". O reconhecimento do caráter se dá por *traços* ou aspectos que se manifestam nas ações e que denotam qualidades próprias do agente que são reconhecíveis. A moralidade para Hume é, nesse aspecto, muito parecida com a ética das virtudes, pois ela lida com traços de caráter como a brutalidade de um pai, a desonestidade de um vendedor, a amorosidade de uma criança, e assim por diante.

A contemplação do caráter, da reputação que as pessoas têm, desempenha um papel central na ética humeana. É contemplando o caráter que podemos chegar a descobrir os princípios fundamentais da ética. Por que será que a brutalidade de um pai nos causa espanto e desaprovação? Hume chama os elementos ou leis básicas que estão na base de todo nosso sistema moral de *princípios da moral*, ou seja, as leis básicas que explicam todo nosso comportamento moral. Esses princípios, segundo Hume, são a utilidade e a agradabilidade. Consideramos boas as pessoas que tem um bom coração, pois ter um bom coração é agradável. Consideramos um defeito de caráter ser esbanjador ou não saber controlar o próprio dinheiro, pois é útil para a vida ter reservas (em emergências para o tratamento de doenças inesperadas, por exemplo). A condenação do vício moral é sentida, mas ela só acontece pois o que está na base da aprovação e desaprovação moral são dois princípios fundamentais: *a utilidade para si mesmo e para os outros*, *agradabilidade a mim e aquelas que são agradáveis aos outros*. Ele resume isso dizendo: "o mérito pessoal consiste inteiramente na posse de qualidades espirituais *úteis* ou *agradáveis* para a *própria pessoa* ou para *outros*" (Hume, 1975, p.151).

A ética focada nos sentimentos de Hume está, em muitos aspectos, próxima de nossa realidade, mais ainda do que a moralidade cristã, especialmente por levar em conta a valoração que costumamos atribuir aos sucessos ou insucessos cotidianos. Todo mundo reconhece que, ao lado das virtudes como coragem, bondade, generosidade, honestidade, há um conjunto de virtudes ou talentos como o humor, a elegância, a beleza física, a autoestima, um certo grau de ambição, que faz parte do mundo que vivemos e gera apreço moral para certas pessoas. Essa valorização de uma moral terrestre, cotidiana, ao contrário da moral voltada para a eternidade dos cristãos é, assim, um aspecto do pensamento moderno que teve um impulso importante com Hume. Em outras palavras, a contribuição dele foi no sentido de

forjar uma moral adequada que não é avessa às reações humanas comuns, como aquilo que é agradável ou útil.

Além das contribuições de Hume e Smith, o sentimentalismo contou contribuição positiva de Rousseau e Schopenhauer. Como vimos na ética deontológica, as emoções como a benevolência, compaixão e amor teriam uma função ornamental na ética kantiana, mais do que propriamente moral. Mesmo na época de Kant havia suspeitas sobre a viabilidade de uma ética assim concebida. Schiller e Schopenhauer, por exemplo, consideraram o modelo kantiano excessivamente formal (ao vincular à moralidade aos ditames do dever) ou otimista em sua ênfase numa natureza humana racional e autônoma.



ATENÇÃO: é importante ressaltar aqui o lugar que Rousseau deu aos sentimentos em sua filosofia moral. De acordo com Spindola, Rousseau concebia os sentimentos “tanto como fontes da verdade quanto guias seguros e infalíveis na conduta correta da vida”. Sentimos antes de conhecermos [...]. Os atos da consciência não são julgamentos e sim sentimentos. Embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é unicamente por eles que conhecemos a conveniência ou a inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar. (ROUSSEAU, 1969, T.IV, p. 599).

Em oposição a Kant, Schopenhauer foi responsável pelo desenvolvimento de uma abordagem da ação moral fundada na *compaixão*. A compaixão não é exatamente um sentimento em Schopenhauer, tal como tendemos a pensar hoje, mas possui, sem dúvida, um sentido afetivo fundamental. Para entender sua abordagem compassiva da moralidade, é importante reconhecer que Schopenhauer elogia Kant por ter purificado a ética do “eudemonismo”, ou seja, da crença que a moralidade tem algum vínculo com nossa própria felicidade. A moralidade diz respeito apenas àquilo que é certo fazer e não tem relação com o bem-viver, com aquilo que conduz à uma vida de satisfação e felicidade. Por outro lado, ele foi um dos principais responsáveis por denunciar aquilo que chamava de moralidades fundadas “no enfadonho dever”. Contra Kant, Schopenhauer pretendeu defender o estabelecimento de uma ética fundamentada na experiência da vida e argumenta que a moralidade se baseia no *sentimento de compaixão* e não num princípio racional.

Pois a moral tem a ver com a ação efetiva do ser humano e não com castelos de cartas apriorísticas, de cujos resultados nenhum homem faria caso em meio ao ímpeto da vida e cuja ação, por isso mesmo, seria tão eficaz contra a tempestade das paixões quanto a de uma injeção para um incêndio (SCHOPENHAUER, 2001. p. 52).

Assim, embora Schopenhauer admita, ao lado de Kant, que a moralidade deve ser distinguida do auto interesse no bem-estar ou felicidade, ele, por outro lado, admite a existência de uma ação moral baseada num princípio não-racional: a ação possui

valor moral quando for orientada por um estado mental correto e esse estado deve ser *inteiramente altruísta*, deve excluir o egoísmo como um dos seus motivos. “O motivo último de fazer ou não fazer uma coisa é exclusiva e precisamente centrado em aliviar o sofrimento do outro” (Schopenhauer, 2001, p. 143). É essa preocupação em aliviar o sofrimento que ele chama de *compaixão*. O modo como a *compaixão* atua precisa ser bem compreendido. A *compaixão* não é, no sentido que importa a Schopenhauer, um sentimento puro e simples, como a alegria ou raiva. Ela pode ser melhor definida como um estado psicológico de *compadecimento*, o qual, em virtude da posição metafísico-moral de Schopenhauer, tem um sabor próximo da *compaixão* budista: uma forma de suspensão dos apegos e anseios oriundos da vontade e que encobrem a verdade do sofrimento universal. É na base desse estado mental de identificação do outro e do reconhecimento de nossa verdadeira natureza enquanto seres que sofrem que a moralidade se torna possível.



ATENÇÃO: aqui, como noutras partes, Schopenhauer parece estar aceitando uma máxima de análise geral de orientação que consiste em admitir que a filosofia deve repousar num tipo de relação empírica ou vivida com a realidade: “Assim como a arte e a poesia, ela [a filosofia] tem que ter a sua fonte na apreensão intuitiva do mundo. E embora a cabeça deva ficar em cima, não se deve proceder na filosofia com tanto sangue frio, de tal modo que no final o homem todo, com o coração e a cabeça, não viesse à ação e não fosse inteiramente abalado. Filosofia não é nenhum exemplo de álgebra. Por isso disse Vauvenargues: “les grandes pensées viennent du coeur”. (SCHOPENHAUER. A filosofia e seu método. §9).

Depois de Schopenhauer, éticas centradas nos sentimentos receberam um tratamento mais detalhado somente na filosofia contemporânea mais recente, onde ela voltou a ser o centro das atenções. O sentimentalismo moral contemporâneo é um nome que pode ser atribuído a várias teorias que enfatizam o papel que respostas sentimentais desempenham na estruturação da moralidade. Alguns sentimentalistas, como Shaun Nichols e Jesse Prinz, estão mais interessados em mostrar que os juízos morais, aquilo que consideramos bom e mau, dependem de capacidades emocionais. Outros como Michael Stocker, Michael Slote e Marta Nussbaum estão interessados no papel moral geral que emoções tem na nossa capacidade de responder moralmente de modo decente e como seria nossa vida moral e epistêmica sem a presença dessas emoções. Apresentarei aqui a versão que examina as emoções como a base dos juízos morais que fazemos e depois, no final, o significado das emoções na moralidade.

A tradição da psicologia moral científica, principalmente da teoria moral de Jonathan Haidt, tem tido bastante influência no sentimentalismo. Talvez a melhor forma de apresentar a contribuição das emoções e sentimentos para a moralidade dentro dessa tradição consiste em apresentá-la em oposição à psicologia do desenvolvimento de Kohlberg, que foi discutido rapidamente quando examinamos a ética do cuidado. Kohlberg viu o desenvolvimento moral e o raciocínio que ele considera

central para o desenvolvimento moral como um resultado da manifestação de certas capacidades que culminavam (no estágio mais maduro) na habilidade de pensar a moralidade e os conflitos morais em termos de princípios abstratos ou muito gerais como a regra de ouro da Bíblia (“não faça aos outros o que não queres que façam a ti mesmo!”). O modelo centrado nas capacidades de raciocínio impessoal e abstrato de Kohlberg não explica, no entanto, o desejo de realmente fazer o que os princípios morais nos dizem para fazer. Nesse sentido, autores inspirados nos estudos sobre psicopatia e numa série de outros experimentos, têm feito um movimento forte em direção à defesa da presença de bases emocionais da moralidade. Esse movimento não é novo, pois já vimos que Hume foi um de seus defensores, mas aqui nessa seção interessa entender como ele tem sido apoiado pelos estudos com emoções na psicologia e na filosofia moral contemporânea.

Um dos trabalhos fundamentais nessa direção foi desenvolvido por Martim Hoffman em seu *Empathy and Moral Development*. Nesse livro, Hoffman investiga e oferece uma descrição sistemática de como a empatia se desenvolve e como influência nossa capacidade para o cuidado genuinamente altruísta. Ele argumenta que empatia individual se desenvolve através de vários estágios, e que sua conexão com motivações altruísticas é mais ambígua ou obscura nos estágios pré-linguísticos deste processo. Uma criança pequena (um recém-nascido) pode sentir aflição e começar a chorar por algum desconforto e outra criança pode responder chorando também, caso esteja numa distância audível. Tal processo é chamado por ele de mímica e parece com uma forma de contágio. Mas à medida que a criança desenvolve habilidades conceituais ou linguísticas, vai sendo criada uma história pessoal e de reconhecimento da realidade dos outros mais consistente e uma forma de empatia mediada pode ser involuntariamente disparada em resposta às situações ou experiências que não estão imediatamente presentes ou que são meramente ouvidas, lembradas ou lidas. Isso também torna possível à criança normal adotar deliberadamente o ponto de vista de outras pessoas e ver e sentir coisas da sua perspectiva. Como explica Slote:

[...] embora às vezes falemos de formas de empatia de desenvolvimento tardio (especialmente o tipo de empatia projetiva) como envolvendo a identificação com o outro, Hoffmann insiste que a identificação não é uma imersão total ou uma fusão dentro do outro: empatia genuína e madura não priva as pessoas empáticas de seu senso de ser uma pessoa diferente da pessoa que elas sentem empatia (SLOTE, 2013, p. 37).

A empatia foi caracterizada, dessa forma, por Hoffmann (2000) como o sentimento ou pensamento que é, em algum sentido, mais apropriado para a situação da pessoa empatizada do que a situação da pessoa empatizante. É esse tipo de condição que torna possível sentir uma tristeza empática quando sabemos que alguém está com câncer terminal, mas ignora sua condição. Esse tipo de abordagem da empatia mostra que é possível empatizar com a condição de uma pessoa ou situação (e não com o que ela está sentindo).

Hoffman sustenta ainda que o desenvolvimento da motivação moral completa

e do comportamento requer a intervenção dos pais e de outros fazendo uso do que ele chama de ‘disciplina indutiva’, ou simplesmente indução. Indução contrasta com a tentativa de disciplinar por ‘poder assertórico’, treino ou influência. A indução difere de inculcar o pensamento moral na criança através de ameaças puras ou simplesmente citando ou admoestando preceitos morais explícitos. Treino indutivo depende da capacidade da criança de empatia com outros e envolve fazer os pais notarem quando a criança machuca os outros e então fazê-la vividamente consciente do dano que causou – mais especialmente fazendo a criança imaginar como ela se sentiria ao experimentar um dano ou dor similar. Isso conduz a criança que tem uma relação de amor normal com seus pais a sentir-se mal com o que ela fez. O despertar da empatia em situações de sofrimento revela que, quando “examinamos o que significa ser moral, torna-se claro que uma pessoa moral tem um motivo interno para considerar os outros e que esse motivo pode ser disparado quando o bem-estar dos outros parece depender de suas ações” (HOFFMAN, 2000, p. 84). O motivo interno é a empatia. A empatia funciona, nesse sentido, como um mecanismo mediador mais seguro do que razões e argumentos para o cumprimento das exigências da moralidade, uma vez que atua como mobilizador de ações altruístas. Como ele diz:

Há evidência que pessoas de todas as idades respondem empaticamente a outras pessoas em apuros se estímulos fisiológicos, expressão facial ou informação verbal for usada como índice de excitação empática. Há também evidência que a empatia pode ser amplamente involuntária, à medida que alguém dá atenção à vítima. A pesquisa indica, por exemplo, que é difícil para as pessoas evitarem empatizar com alguém que está com dor ou aflição, a não ser que elas usem certas estratégias perceptivas ou cognitivas, como, por exemplo, não olhar diretamente para a vítima ou esforçar-se para pensar noutras coisas [...] Talvez mais significativamente, há considerável evidência que a empatia realmente contribui para a ação moral. Assim, a excitação da aflição empática promove o comportamento solícito nas pessoas que observam alguém em perigo, desconforto ou dor; esse comportamento solícito (helping behavior) é usualmente motivado internamente, em vez de ser pelo desejo de ganhar recompensa ou aprovação; a ocorrência de comportamento solícito é relacionada positivamente com a intensidade do afeto empático excitado no observador e, quando a pessoa ajuda, a intensidade do afeto empático diminui. Finalmente, há evidência que a relação entre empatia e ação altruísta pode se sujeitar à influência de processos perceptivos e cognitivos ligados ao grau de parentesco e a razão do benefício frente ao custo provável. Ou seja, embora a excitação empática geralmente conduza a ajudar, é mais provável que ocorra se a pessoa que precisa é vista como um semelhante ao ator ou provavelmente beneficiado pelo comportamento (HOFFMANN, 2000, p. 93).

A empatia revela, nesse sentido, uma moralidade menos alicerçada em raciocínios abstratos e mais voltada às *ligações afetivas*. Ela tem uma função de motivação moral, pois as pessoas costumam sentir aflição empática quando confrontadas com sofrimento dos outros. Os casos mais relevantes da atuação dessa forma de empatia são aqueles que envolvem injustiça. O estudo de Hoffmann têm mostrado que se a justiça é violada, a empatia é transformada em sentimento de justiça, incluindo uma motivação forte para corrigir o erro. As pessoas que contemplam injustiças e sentem aflição empática buscam modos de reparação e esses modos aliviam rapidamente a aflição, o que parece indicar a ligação entre a emoção e a preocupação com justiça (HOFFMANN, 2000).

Apesar do amplo reconhecimento que tem sido dado à empatia para a moralidade, alguns autores, especialmente Paul Bloom e Jesse Prinz, tem argumentado contra sua relevância para a ação moral. Bloom, em particular, argumentou que a empatia não é um guia confiável para a moralidade. Ele define a empatia como o “processo de experimentar o mundo como os outros fazem [...] sentir empatia é colocar-se no lugar do outro, sentir sua dor” (BLOOM, 2014, p. 1). Tendo essa definição como ponto de partida, ele argumentou que a empatia não traz benefícios políticos e sociais, pois tendemos a sentir empatia por aqueles que são parecidos conosco ou tem traços semelhantes e ela é indiferente às estatísticas e outras considerações impessoais. Como ele diz, “nossas políticas são aperfeiçoadas quando percebemos que a vida de alguém em um país distante é tão importante quanto a vida de um vizinho, mesmo que nossas emoções nos empurrem noutra direção”. (2014, p. 2).

Ele também argumenta que a empatia tem um papel desviante nos relacionamentos pessoais, que, em muitos casos, alimentam um tipo de empatia completa que preserva um dos parceiros às custas do sofrimento, ansiedade e outros problemas do outro. O ponto fundamental de sua crítica, no entanto, depende de entender a empatia como sentir a dor do outro. Se pensarmos a empatia como um tipo de compaixão mais distanciada ou auxílio passivo, que envolve uma preocupação e amor, desejo e motivação de ajudar, esses problemas não parecem se colocar, pois podemos ajudar sem sermos absorvidos pelos outros, mesmo que eles estejam num estado de grande angústia e sofrimento. A crítica de Bloom depende muito do sentido que ele deu à empatia do que a empatia propriamente dita. Não há, como argumentou Hoffmann, nenhuma necessidade de tomar a empatia como sentir e sofrer com outro. Podemos simplesmente entendê-la como uma disposição a responder ao sofrimento do outro, inclusive projetivamente. Nesse sentido, parece plausível assumir que ela é inteiramente compatível com autocontrole e formas racionais de organizar nossa experiência e ação para tornar nossas respostas compassivas ao sofrimento realmente benéficas.

O debate em torno da empatia ajuda, de todo modo, a perceber que precisamos de uma psicologia moral mais completa do que aquela que tem sido assumida em certas abordagens filosófico-morais para entender como funciona a moralidade. Os estudos sobre a empatia e emoções tem ajudado a perceber que uma teoria moral boa tem que levar em conta como emoções contribuem, ao lado de processo de pensamento e raciocínio, para a prática moral. Uma tal posição tem sido defendida por Nancy Sherman, que sustenta, seguindo autores antigos que as forças da “razão, do desejo, da emoção e dos vínculos com pessoas e coisas ao nosso redor”

são fundamentais para entender o caráter virtuoso.

Segundo Sherman, desde a filosofia antiga há uma tendência de entender o que era perfeitamente bom através da análise da alma humana, suas apreensões, impulsos e modos de ser afetada pela dor e prazer, pelas atividades de ver, imaginar, julgar e escolher eram trabalhados de modo a alcançar a excelência, bem como o que impedia essa conquista (SHERMAN, 2013). Nesse tipo de abordagem mais completa da psicologia moral, as emoções assumem um significado especial. Conforme explica Sherman, emoções são importantes para a moralidade em três diferentes sentidos. O primeiro significado importante é epistêmico. “emoções são disposições ou sensibilidades que nos ajudam a reconhecer ou rastrear moralmente características salientes de nossos ambientes. Eles são modos de “discernir os particulares” [...] “são modos de percepção moral” (SHERMAN, 2003, p. 2).

Um exemplo fornecido por Sherman pode ser útil aqui. Ela sugere que uma pessoa empática é provavelmente mais capaz do que uma que não-empática de notar que uma mulher frágil carregando um carrinho pesado pode precisar de ajuda. Um pai empático pode notar a falta de ânimo de uma criança como algo entre tristeza e desapontamento (2013). Ou seja, as emoções geram padrões mentais que orientam nossa percepção para certos aspectos das situações que podem ser úteis moralmente. Eu não seria capaz de perceber os elementos de sofrimento de uma mulher frágil ou criança se não fosse uma pessoa empática ou piedosa ou simpático, etc.

As informações fornecidas pelas emoções não são, contudo, infalíveis. Aquilo que as emoções indicam precisa ser elaborado através do conhecimento prévio, familiaridade, insight e outros fatores que ajudam a calibrar as informações reveladas pelas emoções. Treinar e estimular emoções de proteção e cuidado pode ser e tem sido reconhecido como uma forma importante de aprender a reconhecer circunstâncias onde a necessidade e onde podemos beneficiar pessoas.

Um outro aspecto em que emoções são relevantes é em sua função expressivas. Mostrar emoções é uma maneira, segundo Sherman, de revelar uma perspectiva de longo alcance do nosso envolvimento moral. Pense, por exemplo, no caso do orgulho com as conquistas de um filho. Se você se empenhou em educá-lo e ele consegue alcançar conquistas maravilhosas no trabalho, por exemplo, a comunicação desse sentimento é uma forma afetiva de reconhecer seu desenvolvimento moral. Outras emoções de desapontamento (com falhas) podem ser uma forma de estimular o aprimoramento pessoal.

O terceiro aspecto que ela menciona, que já examinamos em relação à empatia e à compaixão, é a dimensão motivacional, a capacidade que as emoções, como a empatia, tem de nos mover a fazer algo pelos outros. Além desses aspectos já mencionados sobre o significado moral das emoções, é importante também observar que as emoções como indignação, culpa, arrependimento têm, em si mesmas, um valor moral ligado à sua presença ou ausência. Nesse sentido, podemos dizer que é moralmente reprovável não senti-las em certas circunstâncias e, nesses casos, não sentir é um sinal de defeito ou falha moral.

Quando uma pessoa pobre é humilhada ou quando alguém sofre um insulto racista, não mostrar indignação, e agir como se nada tivesse acontecido ou rir junto com os agressores, é mostra de grande falha moral. Responder de modo indiferente ou frio demais aos nossos erros pode ser sinal de uma deficiência moral grave, como

a psicopatia, ou mesmo defeitos leves de caráter que poderiam ser corrigidos com atenção e cuidado. Isso tudo mostra que as emoções são importantes para a ética tanto no aspecto epistêmico, motivacional, expressivo, mas também em si mesmas.

ATIVIDADES – Unidade 2

1) Grave um pequeno vídeo explicando, com suas palavras, uma das teorias morais apresentadas e envie para avaliação do tutor.

2) Busque na internet informações sobre os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, apresente esses estágios e explique quais habilidades correspondem a cada um deles.

3) Faça um mapa conceitual com cada uma das teorias examinadas nesse semestre indicando qual a tese fundamental de cada teoria e quais os argumentos fundamentais que dão sustentação a elas. Poste seu mapa conceitual na ferramenta “Fórum”.

3

PSICOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO
MORAL

INTRODUÇÃO

Nos capítulos anteriores, foi possível indicar que há uma série de virtudes intelectuais que auxiliam no aperfeiçoamento moral e na conduta ética, na medida que nos ajudam a pensar as nossas ações, aspirações e na importância de respeitar e valorizar aqueles que convivem conosco. Também foi possível perceber que as organizações educativas, na medida que tornam possível o desenvolvimento de habilidades intelectuais diversas, também são espaços de desenvolvimento moral, ou seja, elas ajudam a fixar padrões morais adequados.

Aquilo que é moral ou bom que seja feito, como vimos através do estudo das diferentes teorias morais, pode ser focado de diferentes maneiras. Algumas teorias dizem que a moralidade depende de maximizar as consequências boas das ações, outras sustentam que moralidade não é associada com ações, mas com traços de caráter e com um tipo de olhar particular em nossas relações. Assim como essas teorias, a psicologia moral, a explicação de como chegamos a adquirir padrões morais, também é bastante controversa.

Não há uma única teoria de como funciona a introjeção de padrões morais. Para o estudo da ética nas organizações, contudo, é fundamental reconhecer uma diferença que se deu a partir dos anos 50 e 60, quando o pensamento moral centrado em princípios abstratos e na definição da ação boa, claramente presente no modelo de desenvolvimento moral de Kohlberg, deu lugar a modelos morais centrados em pessoas concretas e como elas enxergam e exercitam a moralidade em suas vidas.

Foi sobretudo a partir do desenvolvimento da ética do cuidado, da ética feminista e da ética das virtudes, com seus diferentes desenvolvimentos em direção à psicologia moral, que os pontos mais fundamentais para o estudo das éticas nas organizações educativas que enfatizarei aqui surgiram. Nesse capítulo pretendo oferecer uma visão geral dos desenvolvimentos da psicologia moral no âmbito das teorias de base mais afetiva. Começarei pela caracterização da psicologia e como ela pode interferir no entendimento da formação moral oferecida nas organizações educativas.

3.1

O QUE É A PSICOLOGIA MORAL

Estudar a psicologia moral é importante na ética educativa, pois questões envolvendo formação e diferentes abordagens da educação moral dependem do conhecimento de determinantes psicológicos do comportamento moral como o caráter, a motivação moral, as emoções, o raciocínio, dentre outros fatores. A psicologia moral está interessada nesses fatores específicos que nos fazem agir moralmente. Um exemplo pode ajudar a entender o que é a psicologia moral. Considere que você, por alguma razão, esqueceu um encontro importante para seu amigo ou amiga. Ele vem lhe pedindo para conversar faz algum tempo. Você avalia que seria insensível dizer simplesmente que esqueceu, pois, a pessoa pensaria que você não dá importância a ela. Você então liga para a pessoa e conta uma mentira. Depois de fazer isso, você se sente culpado ou culpada e nem sabe direito como irá disfarçar esse sentimento ao encontrar novamente a pessoa.

Esse exemplo mostra que, ainda que desejássemos, não somos capazes evitar de sentir certos sentimentos morais como a culpa ou a vergonha. E essas reações automáticas mostram não só que nosso comportamento cotidiano é coagido por padrões morais (julgamos muito errado esquecer de um encontro com um amigo que está passando por problemas), mas que esses padrões têm aquilo que chamamos de “força normativa”, ou seja, eles atuam como normas guiando ou governando nossas ações. Quando normas morais governam com sucesso nossas ações, elas o fazem por deixarem traços psicológicos permanentes nos agentes morais (pessoas) cujas vidas elas governam. Os psicólogos morais são, portanto, aquelas pessoas que estudam os padrões psicológicos específicos que atuam em pessoas que seguem padrões morais. Assim, se queremos entender o comportamento moral é preciso estudar *quais estados e capacidades psicológicas atuam sobre nós quando nos comportamos moralmente*. A psicologia moral nada mais é do que a parte da ética que estuda os fatores ou determinantes psicológicos do comportamento moral. O filósofo americano Jay Wallace apresenta a psicologia moral assim:

A psicologia moral explora uma variedade de fenômenos psicológicos através da perspectiva unificadora do interesse pela normatividade. Ela estuda as condições psicológicas responsáveis pela possibilidade de normas de ação coercivas; as formas segundo as quais normas morais e outros tipos de normas podem ser internalizadas e governar a vidas dos agentes, bem como uma série de condições e formações psicológicas que tem implicações para a avaliação normativa de agentes e de suas vidas. (WALLACE, 2007, p. 87)

A identificação das capacidades e condições psicológicas que atuam sobre nós fazendo com que a moralidade tenha força normativa sobre nossas vidas é complexa. Há muitos fatores envolvidos. Examinarei a seguir um conjunto de questões

ligadas ao desenvolvimento moral e a internalização de padrões éticos. O debate e o tratamento de cada uma das questões que apresentarei ainda está em aberto. Antes de avançar e aprofundar a análise desses problemas é importante lembrar um fator histórico.

A psicologia moral foi, durante boa parte da história humana, objeto da atenção quase exclusiva dos filósofos. Com o avanço científico e tecnológico, verificado a partir do início do último século, novas alternativas de conhecimento do comportamento moral foram desenvolvidas e a *ciência da psicologia* passou a dar atenção ao tema, investigando, através de observação e experimentos, como o comportamento moral desenvolve-se em seres humanos. As pesquisas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg desenvolvidas nos anos 40 e 50 foram pioneiras na abordagem empírica do comportamento moral.

A tendência de estudar a psicologia moral empiricamente cresceu muito nos últimos anos, sobretudo em virtude do surgimento de novas tecnologias de mapeamento das funções das diferentes partes do cérebro e das descobertas em torno da atuação dos hormônios (como a ocitocina e a testosterona) e outras substâncias no comportamento moral. A aproximação entre ética filosófica e psicologia empírica (experimental) fez com que a psicologia moral adquirisse o status de uma investigação multidisciplinar. Nesse capítulo, farei uma exposição de um conjunto de questões fundamentais para a compreensão da estrutura psicológica do comportamento moral.

O primeiro problema que examinaremos é o problema da motivação. O que nos motiva a agir moralmente? Será que estados psicológicos como *pensamentos e crenças* sobre o que é certo fazer são capazes de nos conduzir a fazer coisas certas ou precisamos de algo mais forte como o *desejo*? O que motiva a ação moral correta?

3.1.1 A motivação moral

O problema de determinar o que nos motiva a agir moralmente é um problema vinculado ao entendimento da função que *estados psicológicos* (como crenças e desejos) e outros tipos de itens psicológicos desempenham como forças motivadoras da ação moral. A motivação para a ação moral é diferente da motivação para outros tipos de ações (como a motivação para estudar, correr, etc.). Ao contrário dessas outras formas de ação, a motivação moral deve explicar a motivação que temos para **agir bem, para fazer coisas consideradas boas**. Quais são os estados ou fatos psicológicos que *motivam* as pessoas a agirem moralmente? Há outros elementos que podem motivar, além de estados psicológicos? O problema da motivação moral é um problema vinculado às razões que levam as pessoas a fazerem coisas com valor ou significado moral. O simples pensamento que algo é bom é suficiente para motivar alguém a fazer o que é bom? Considere o seguinte exemplo:

Jen está descendo a rua quando um mendigo lhe pede dinheiro. Ela para e lhe dá um dólar, o cumprimenta e segue caminhando. Jen parece ter feito uma ação moralmente boa. Mas o que a motivou a realizá-la? Talvez ela tenha sido motivada pelo pensamento que o homem precisava do dinheiro mais do que

ela. Talvez ela tenha sido motivada pelo desejo de parecer uma pessoa boa para aqueles que a rodeiam. Talvez ela tenha sido motivada por um surto irracional de medo do que o mendigo poderia fazer, se ela não lhe desse esmola. E podemos fazer outras especulações, pois cada ação tem muitas motivações possíveis. (SHROEDER et al., 2010, p. 72)

A partir desse pequeno exemplo fica claro que uma mesma ação moral pode ter muitas motivações distintas. O filósofo escocês David Hume e vários filósofos argumentaram que o *desejo* tem uma função motivadora preponderante, de modo que outros tipos de propriedades psicológicas (como estados racionais ou cognitivos) não seriam capazes de levar as pessoas a fazerem o que é considerado certo (WILLIGES, 2014). Mas podemos ver pelo exemplo que há ainda outros motivos que poderiam atuar na ação: a emoção do medo. Esses diferentes tipos de motivos levaram à defesa de concepções variadas da motivação moral. Há dois grupos de teorias que explicam a motivação moral. As teorias psicológicas (que fazem referência a estados mentais como desejo e crença) e as teorias não-psicológicas. De acordo com Shroeder, Nichols e Roskies (2010), as principais teorias sobre a motivação que apelam para conceitos psicológicos são o instrumentalismo, o cognitivismo, o sentimentalismo. Vejamos brevemente cada uma dessas doutrinas.

a) O instrumentalista sustenta que temos desejos que queremos satisfazer, como o desejo de ter experiências prazerosas ou de querer o bem-estar das pessoas que gostamos. A motivação começa com esses desejos. Mas os desejos sozinhos não motivam. Precisamos também de crenças sobre como satisfazer esses desejos. O instrumentalista diz que as pessoas são motivadas quando elas formam crenças sobre como satisfazer desejos pré-existentes. No exemplo acima, fica claro que Jen deseja fazer o que é certo e tem a crença que ao dar ao mendigo um dólar, ela está fazendo a coisa certa.

Ela tem, assim, um desejo instrumental de dar ao homem um dólar. Esse novo desejo é sua motivação para dar a ele um dólar. Ela então age com base em seu desejo instrumental e dá ao homem um dólar; portanto também agindo a partir de seu desejo intrínseco de fazer o que é certo. Ao fazer isso, ela faz o que é certo e age com consideração moral (SHROEDER et al., 2010, p. 72).

b) O cognitivista rejeita a tese que a motivação moral começa com o desejo e a crença desempenha uma função meramente instrumental. Ele sustenta que desejar não pode fazer isso, pois desejar é simplesmente estar em um estado que gera um impulso comportamental e um impulso comportamental não pode ser a fonte da consideração moral. Ou seja, o cognitivista considera que o desejo de ajudar, por exemplo, só fornece um estímulo para a ação, mas não pode, por ser um tipo de impulso, funcionar como motivador da moralidade. Qual o motivo da ação moral, então? A motivação moral começa com uma crença ou um pensamento (conteúdo cognitivo) sobre quais ações podem ser corretas. Segundo Shroeder e outros, o cognitivista sustenta que, pelo menos nos casos de ação moralmente relevantes,

tais crenças conduzem à motivação a realizar aquelas ações. Uma ação moralmente relevante não depende de desejos antecedentes, mas resulta primeiramente de crenças. A motivação de Jen poderia ser explicada assim:

[...] os desejos de Jen não são irrelevantes para sua ação, mas eles não estão no ponto de partida das engrenagens da ação. Em vez disso, seus desejos são meros dados que ela considera ao vir a ser motivada. No contexto de sua ação, talvez ela creia que poderia ser certo dar dinheiro ao mendigo, e nunca ocorreu a ela considerar seus desejos. Essa consideração da correção de dar dinheiro ao mendigo motiva Jen a dar a ele algum dinheiro e ela o faz; por estar sendo movida pelo tipo correto de crença, sua ação tem valor moral (SHROEDER et al., 2010, p. 73).

c) O sentimentalista é aquele que defende que uma ação não pode ser considerada moralmente motivada, a menos que seja impulsionada por certas emoções.

A história sentimentalista sobre Jean é fácil de contar. Quando Jen vê o sem-teto, ela sente compaixão em relação a ele. Esse sentimento de compaixão proporciona a motivação que a conduz a tratá-lo gentilmente. Dado que sentimentalistas normalmente reconhecem que a compaixão é um tipo de emoção que pode fornecer motivação moral, a ação de Jean foi moralmente relevante (SHROEDER et al., 2010, p. 73).

O grau de plausibilidade dessas diferentes doutrinas acerca da motivação depende muito de como se entendem os sentimentos e crenças em cada um dos casos. Se os desejos que motivam a ação moral forem desejos que não envolvem nenhum tipo de concepção conceitual (como impulsos puros), então o sentimentalismo não parece ser plausível, pois essa formulação não consegue dar conta da *ação intencional*, uma vez que impulsos são estados não-cognitivos e a ação moral parece requerer algum tipo de valoração (WILLIGES, 2014). Por outro lado, itens como crenças e ideias também podem ser questionados quanto à sua capacidade motivadora para a ação. Pessoas que reconhecem que ações injustas e desonestas são erradas, mas não se sensibilizam com essa compreensão, mostram que a tese que crenças e pensamentos são motivadores adequados pode ser questionada. Nesse caso em particular, o juízo “x é errado” não parece suficiente para impedir as pessoas de fazerem x.

Além disso, as teorias cognitivistas, que enfatizam o papel da crença e cognição, enfrentam dificuldades para explicar problemas vinculados à fraqueza da vontade ou *akrasia* (fraqueza da vontade), uma vez que, se as concepções sobre o que é certo fazer forem motivadoras, então o agente não deveria se sujeitar a inclinações que divergem de sua escolha sobre o que é o melhor a fazer. Os agentes que são fracos na vontade (*akraticos*) escolhem de modo livre e intencional ir contra suas próprias convicções sobre o que é certo fazer. O fenômeno da *akrasia*, portanto, é também um problema para a teoria cognitivista.

Em vista desses problemas, muitos filósofos foram levados a especular sobre teorias alternativas, teorias que não envolvem capacidades ou estados psicológicos específicos como motivadores. Cabe destacar aqui duas teorias principais: o personalismo e a teoria da consideração de razões de Dancy, que sustentam uma concepção mais abrangente da motivação.

O personalista acredita que ações morais decorrem de um caráter bom, que envolve disposições emocionais permanentes que favorecem a boa ação.

Na visão do personalista, a ação com valor moral começa com o conhecimento do bem. Esse conhecimento é retido na pessoa na forma de uma teoria explícita ou na forma de uma disposição para testar os princípios de ação possíveis de alguém (como a universalidade) contra os padrões particulares (SHROEDER, 2010, 77-78).

Uma segunda alternativa que não apela para estados psicológicos, mas para a situação do agente foi desenvolvida por Dancy (2000). Ela consiste em dizer que a motivação deriva de boas razões, das considerações feitas pelo agente para fazer x. O que motiva são as circunstâncias e as ações anteriores no contexto prático do agente. Ou seja, se tenho um compromisso marcado num determinado dia, se considero que esse compromisso é importante e significativo para meus interesses ou gostos, esses elementos do contexto prático podem funcionar como motivadores para a ação moral. (WALLACE, 2007, p. 89).

Nós examinamos até aqui o problema da motivação moral, ou seja, nos preocupamos em entender aquilo que nos impele ou motiva psicologicamente a fazer a coisa certa numa dada situação. Esse problema é muito importante para a compreensão da moralidade, pois sabendo o que nos motiva a agir bem podemos aperfeiçoar nossos métodos de treinamento moral. Imagine, por exemplo, que a teoria sentimentalista é verdadeira. Nesse caso, sistemas educacionais seriam estimulados a desenvolver em seus alunos emoções altruístas como a compaixão e amabilidade como forma de ampliar o comportamento moral correto. Se teorias cognitivistas estiverem certas, talvez o caminho seja aperfeiçoar a capacidade de deliberação e raciocínio das crianças. Dependendo, portanto, do modo como compreendemos a motivação moral, teremos diferentes modelos de educação moral. Vejamos agora o que tem sido pesquisado sobre o papel do caráter na ação moral.

3.1.2 O comportamento moral depende do caráter do agente?

As abordagens filosóficas mais tradicionais (kantismo e utilitarismo) entendem as avaliações morais de ações humanas e pessoas a partir do apelo a normas e raciocínios. Esses teóricos dizem que, quando condenamos alguém (quando, por exemplo, recriamos trapaças ou humilhações que alguém faz com outra pessoa), não estamos fazendo nada além de reconhecer que existem normas morais que presidem nosso comportamento e aplicamos essas normas aos comportamentos particulares. Por outro lado, há doutrinas muito antigas, como a ética das virtudes

que estudamos, que não falam de normas ou ações para explicar a moralidade, mas usam a noção de *caráter* para explicar nosso comportamento moral.

O caráter, por sua vez, é composto por *traços morais persistentes*, que se manifestam no comportamento intersubjetivo e são reconhecidos (valorizados ou desprezados) no interior de um determinado grupo ou comunidade moral. As virtudes são traços de caráter das pessoas, ou seja, um conjunto de traços de comportamento que levam as pessoas a agirem de maneira específica em determinadas ocasiões. Algumas virtudes muito apreciadas em nossa época são a honestidade, bondade, disciplina, senso de justiça e preocupação com os outros (solidariedade). Quando alguém morre, geralmente são as virtudes e os vícios morais das pessoas que são lembrados para louvá-las ou recriminá-las. Coisas como um caráter bondoso são louvadas, mas a arrogância, prepotência tendem a ser criticadas.

Se admitimos, então, que as ações que fazemos (como ajudar) decorrem do caráter (de um caráter bondoso, nesse caso), um homem com caráter bondoso e solidário procurará ajudar as pessoas em situações em que for adequado expressar essa virtude (por exemplo: um homem bondoso emprestará (em alguns casos ele pode também doar) seu casaco para alguém que sente frio ou defenderá uma pessoa indefesa nas situações em que ela sofre alguma injustiça), pois o caráter atua como um determinante psicológico da ação. Aristóteles, Hume e muitos outros filósofos sustentam que é o caráter que está na origem do bom comportamento, e essa é uma razão importante para uma ética educativa focar no caráter.

O caráter também é útil para fazer previsões em torno de ações e agentes. Se conhecemos o caráter de alguém, saberemos como tratá-lo, o que esperar dele, etc. Muitos aspectos relevantes de nossa interação social resultam da pressuposição de que pessoas possuem um caráter moral forte, ou seja, que elas tenderão a repetir certas ações através do tempo. O conhecimento ou percepção do caráter permite fazer projeções de comportamento que são extremamente relevantes para a coesão e organização social. Relações de confiança, cooperação e mesmo sentimentos de autoestima, proteção e conforto parecem depender fortemente da existência do caráter moral robusto. Hume, reconhecendo essas implicações para a vida social, chegou a afirmar que o caráter moral atua de forma tão constante e inexorável que seria inútil lutar contra suas determinações.

Um prisioneiro que não tem dinheiro nem rendimentos descobre a impossibilidade de sua fuga tanto ao considerar a obstinação do carcereiro quanto ao observar as paredes e grades que o cercam, e, em todas as tentativas de ganhar a liberdade, escolhe preferencialmente laborar sobre a pedra e o ferro destas últimas do que sobre a natureza inflexível do primeiro. O mesmo prisioneiro, quando levado ao cadafalso, prevê com tanta certeza sua morte tanto a partir da constância e fidelidade de seus guardas quanto da operação do machado ou da roda. (HUME, 1978, p. 19)

Recentemente, no entanto, essa longa tradição de compreensão do caráter como um fator central no comportamento moral passou a ser revisada. Foram publicados estudos empíricos influentes que promoveram dúvidas em torno da tese de que seres

humanos são dotados de traços de caráter persistentes e duradouros. Na esteira desses estudos, o filósofo Gilbert Harman (2000) sugeriu que a investigação psicológica põe em questão não apenas a “folk psychology”, mas também a ética das virtudes. Apesar de toda a proximidade que a ideia de caráter tem com nossa experiência corriqueira, Harman argumenta que traços de caráter são “disposições estáveis e de longo-prazo para agir de modo específico”, mas “estudos empíricos concebidos para testar se pessoas comportam-se diferentemente de um modo capaz de refletir suas diferenças de caráter não foram capazes de encontrar diferenças relevantes”. Assim, “atribuições ordinárias de traços de caráter para pessoas são profundamente distorcidas e podem até mesmo ser o caso que não haja tal coisa como o caráter”. Se “não há tal coisa como o caráter, então não há como moldar o caráter”.

Assim, Harman conclui, os filósofos morais devem abandonar a ética das virtudes baseada no caráter. Doris, por sua vez, sustentou que três componentes da ética das virtudes parecem não encontrar sustentação nos estudos empíricos sobre o caráter. Os três componentes são a consistência, a estabilidade e a integração. Antes de examinar sua análise desses pontos, convém notar que a sugestão central por trás desses estudos é que as circunstâncias da ação, ou seja, do contexto ambiental e das influências presentes (fatores como a *pressa* ou *pressão social do grupo* ou mesmo *ruídos muito altos* no ambiente em torno da ação), tem um papel mais central do que o caráter na realização de ações morais. Pessoas que recebem um *benefício* irrisório (como achar uma moeda de 25 centavos na rua) são estatisticamente mais propensas a ajudar alguém em dificuldades (como ajudar alguém a recolher uma pilha de documentos que caiu no meio de uma rua movimentada). Nós precisamos, então, antes de tudo, determinar em que medida a ação moral depende do *caráter e das virtudes* das pessoas. Será que o contexto ambiental, as circunstâncias da ação, tem mais influência que o caráter na hora de agir?



SAIBA MAIS: Harman apud Kantekar Ethics, 114, abril 2004, p. 458. Gilbert Harman, “Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Fundamental Attribution Error,” in his *Explaining Value and Other Essays in Moral Philosophy* (Oxford: Oxford University Press, 2000), pp. 165–78
John Doris, *Lack of Character: Personality and Moral Behavior* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002)

Merritt, Doris e Harman, (2010) sustentam que o comportamento preocupado moralmente é influenciado por processos cognitivos que resistem à direção intencional, ou seja, não seguem nossas intenções, e são insensíveis às normas morais endossadas reflexivamente (não seguem aquilo que conscientemente consideramos certo fazer). Ou seja, eles sustentam que nesses comportamentos o caráter não tem um papel central pretendido pelas teorias filosóficas, entendido como um mecanismo intencional que nos guia naquilo que devemos fazer. Essa tese tem sido abordada especialmente em relação ao chamado “caráter moral robusto”. A noção de caráter moral robusto estabelece o seguinte:

[...] uma pessoa que tem um traço de caráter robusto pode seguramente manifestar traços de comportamento relevantes através de uma variedade de situações relevantes àquele traço, mesmo onde algumas ou todas as situações não são ótimas ou condutivas a tal comportamento (MERRITT et al., 2010, p. 356).

Ou seja, se tenho o traço robusto da honestidade, sempre que ocorrer circunstâncias para exercitar minha honestidade, é isso que acontecerá (serei honesto e nunca desonesto). Contra a existência do caráter moral robusto, “que resiste às tentações”, há vários experimentos que objetivaram mostrar que a noção de caráter moral robusto não possui grande corroboração empírica, haja visto que:

Isen and Levin descobriram que sujeitos que encontraram uma moeda de dez centavos de dólar foram 22 vezes mais propensos a ajudar uma mulher que deixou cair alguns papéis, do que sujeitos que não encontraram a moeda. (88% vs. 4%).

Haney et al. descrevem como estudantes de uma escola de ensino médio atuando como guardas numa prisão simulada rapidamente recaem em comportamento de abuso e crueldade total.

Darley, Darley and Batson relatam que passageiros despreocupados foram seis vezes mais prestativos com uma pessoa que parecia passar por dificuldades significativas do que passageiros ocupados (63% vs. 10%).

Mathews e Cannon relataram que sujeitos tem uma probabilidade 5 vezes maior de ajudar um homem machucado que deixou cair alguns livros no chão quando o ruído ambiental estiver em níveis normais, do que quando um poderoso auto-falante estiver passando nas proximidades (80% vs. 15%). (DORIS et al., 2010, p. 356-357)

Esses estudos não pretendem mostrar que não há relação entre caráter e conduta, mas que o motivo para a boa conduta parece estar mais atrelado à situação do que à pessoa ou sua personalidade moral, pois as pessoas são facilmente induzidas por motivos insignificantes a realizarem ações que não confirmam o traço de caráter pretendido, especialmente quando seria esperado que confirmassem. Isso parece sugerir um tipo de ceticismo sobre caráter moral forte, como se não existisse tal coisa. Merritt formula esse ceticismo através de um argumento com a seguinte estrutura:

- 1) Se o comportamento é tipicamente governado por traços robustos, a observação sistemática revela consistência comportamental ampla ou abrangente.
- 2) Observação sistemática não revela consistência comportamental abrangente.
- 3) Logo, o comportamento não é *tipicamente* governado por traços robustos (MERRITT et al., 2010, p.357-358)

Se esse tipo de argumentação estiver correta, as suposições, de que ações moralmente boas resultam de um caráter forte, parecem seriamente ameaçadas, uma vez que a justificação dos traços robustos pressupõe o comportamento consistente. Uma resposta possível a esse problema por parte do teórico da ética das virtudes é reformular sua concepção de caráter e virtudes. Em qualquer caso, a necessidade de atentar para os desenvolvimentos científicos parece crucial para oferecer um sentido para a abordagem da moralidade a partir das virtudes. E, de fato, na ética das virtudes, buscou-se responder esse problema.

Kamtekar, em particular, argumentou que os estudos de psicologia moral e social tem pouco a ver com o caráter tal como ele foi concebido na tradição filosófica, particularmente na ética das virtudes. Ela argumenta que os traços de caráter dos experimentos situacionistas são disposições que funcionam independentemente e que resultam de tendências a comportamentos estereotipados, ou seja, são disposições isoladas do modo como a pessoa costuma raciocinar, de modo que o resultado de que as pessoas não controlam suas ações não poderia ser diferente.

Em oposição, a concepção de caráter da ética das virtudes é holística, inclusiva e envolve como raciocinamos; é o caráter de uma pessoa (e não traços isolados) que explica suas ações, e o caráter é um conjunto de motivações (incluindo desejos, crenças sobre o mundo, e objetivos últimos e valores) mais ou menos consistente ou mais ou menos integrado, que explica nossas ações. O caráter virtuoso (do homem prudente ou corajoso, por exemplo) que a ética das virtudes defende é de tal natureza que essas motivações são organizadas de modo a não conflitar, mas colaborar umas com as outras. Tal organização é um objetivo da razão prática e sua manifestação comportamental revela consistência transituacional (KAMTEKAR, 2004).

A ética das virtudes, e esse é o ponto mais importante da crítica de Kamtekar, explica a inconsistência comportamental como um resultado de obstáculos cognitivos e motivacionais (barulho, sujeira, pressa, moedinhas) às operações da razão prática e não como o resultado da ausência de traços de caráter. Tendo esse argumento geral como pano de fundo, Kamtekar não pretende mostrar que os estudos empíricos envolvendo caráter e situações sejam irrelevantes. Na verdade, eles são úteis para ensinar que os obstáculos para viver e agir virtuosamente não são apenas obstáculos óbvios como a tentação ou insensibilidade aos sentimentos dos outros, mas também, as dificuldades de perceber quando influências sociais atuam sobre nós de modo positivo ou negativo.

Assim como Kamtekar, também Sabini e Silver aceitam algumas lições presentes nos experimentos, mas rejeitam a tese de que o caráter não existe. Analisarei a seguir os principais contra-argumentos que elas ofereceram.

Foi sustentado por Sabini e Silver, em primeiro lugar, que ações triviais como a ação de juntar papéis no chão pode ser influenciada pelo estado de humor (a satisfação de encontrar uma moeda) e que uma simples moeda pode alterar o estado de humor. Mas eles não admitem que a disposição a juntar papéis seja a manifestação de um traço moral. (SABINI, SILVER, 2005, p. 539-40). Não há, portanto, nenhuma ameaça importante vinculada a esses experimentos, pois um traço moral não é o tipo de coisa que sofreria influência de disparadores situacionais triviais como alterações de humor. O experimento teria que isolar essa possibilidade, mas não o faz.

Uma segunda crítica lançada a esse experimento afirma que a mudança de

humor não serve de desculpa para não ajudar alguém que precise de ajuda, mas pode muito bem desculpar alguém que não ajudou outra pessoa que simplesmente deixou cair papéis no chão. Assim, a inconsistência no comportamento gerado pela moeda (e a variação de humor provocada) não é suficiente para abandonar a noção de caráter. Podemos continuar sendo generosos, mesmo que variações no humor provocadas por ocorrências triviais nos impeçam de sermos generosos em situações específicas (como ajudar em certas tarefas triviais).

Tanto Kamtekar, quanto Silver e Sabini lidam com o problema de inconsistência global do caráter. Esse problema não envolve uma situação única, mas a inconsistência do comportamento através de uma série de situações. Um bom exemplo é este de Hartshorne e May:

Eles observaram crianças numa série de circunstâncias e notaram que as correlações entre honestidade numa circunstância e honestidade noutra foram muito pequenas. A maioria das crianças não trapaceava o tempo inteiro ou nunca trapaceava, mas às vezes o fazia e às vezes não. Esse número pequeno de casos tem sido tomado como evidência de que o caráter é fragmentado (SABINI E SILVER, 2005, p. 540).

Sabini critica essa posição sustentando que o significado da correlação não é relevante, ou seja, que o baixo percentual de consistência entre situações de honestidade diferentes não garante que não haja caráter. Sabini realmente mostra que o baixo percentual de comportamento honesto depende do que “está em jogo” e de agregados de situações (e não apenas situações específicas).

Por exemplo, crianças mais inteligentes trapaceiam menos em provas do que crianças menos inteligentes; alto índice correlativo de uma habilidade não define o caráter, no sentido tradicional, pois o caráter é um agregado e ultrapassa o registro das correlações testadas. Podemos detalhar isso em termos de traços amplos e específicos. O exemplo mostraria, portanto, que é difícil medir o caráter, mas não que ele não exista. Os estudos empíricos sobre a honestidade (que envolve não mentir, não trapacear) parecem admitir que esses traços de caráter mais estreitos mantêm-se em diferentes situações. O comportamento em situações de roubar, mentir e trapacear não exibem consistência ampla. Entre 8.000,00 participantes, apenas 227 agiram de modo consistente nas diferentes situações. Mas se considerarmos os traços específicos, um de cada vez, esse número sobe para 727. Em outros termos, embora não haja consistência geral, há consistência específica. Isso sugere que as pessoas têm um traço geral relativo à honestidade, mas esse traço geral é difícil de apreender num estudo.

Outra dificuldade envolvida na teoria do caráter diz respeito aos experimentos de fundo social. Um dos principais experimentos adotados diz respeito ao comportamento de pessoas nos experimentos de Milgram.

Em muitos desses estudos sujeitos foram induzidos a dar choques de 450 volts em participantes amigáveis, de meia-idade, que gritavam de dor e pediam alívio. Eles foram induzidos a fazê-lo no contexto de um estudo em que o responsável factualmente ordenava que continuassem. 65% dos sujeitos do sexo feminino e

masculino, continuaram a dar choques na vítima até que o responsável autorizasse a parar (SABINI; SILVER, 2005, p. 545).

Além desse exemplo, há um segundo semelhante. Sabini e Silver (2005) descrevem como estudantes de uma escola de ensino médio atuando como guardas numa prisão simulada rapidamente recaem em comportamento de abuso e crueldade total.

No entanto, quando examinamos com maior atenção esses experimentos, notamos que, no primeiro, há um conflito entre cooperação e agressão, ou seja, o agente foi cooperativo, mesmo na situação em que não deveria sê-lo. Ele cooperou com o professor que estava fazendo o experimento, numa situação que potencialmente induzia conflito com seu caráter bondoso. O mesmo ponto reaparece num segundo experimento muito citado pelos situacionistas.

Num experimento realizado com seminaristas que acabaram de ler um trecho da Bíblia (a parábola do bom samaritano) e que receberam como tarefa fazer uma fala ou palestra noutra prédio da universidade num horário definido, foi observado que eles não pararam para ajudar pessoas que precisavam de algum auxílio. Nesse exemplo, também nota-se um conflito entre dois grupos de pessoas que precisam ser ajudadas ou atendidas: as pessoas aguardando a palestra e a pessoa no caminho.

Se, por um lado, se pode considerar que os seminaristas não adotaram uma postura bondosa (mesmo sendo induzidos pela leitura de um texto bíblico que fala da doação e cuidado dos outros), por outro eles tinham um obstáculo, que era atender a audiência da palestra. Nesses dois experimentos, pelo menos, parece que o caráter não foi inteiramente anulado, pois há traços de caráter em conflito na situação (e não apenas a situação determinando a ação). A pessoa é como que forçada a escolher entre duas alternativas difíceis.

Além desses exemplos mais pontuais, Kamtekar (2004) também discute alguns aspectos gerais envolvendo a metodologia dos experimentos. Um dos pontos que ele notou diz respeito à *construção subjetiva*. O situacionista diz que a situação explica e prediz o comportamento melhor do que o caráter. No entanto, é possível reconhecer que diferentes sujeitos montam subjetivamente cenários de situações de modo distinto. Embora a ação final seja a mesma, o cenário subjetivo que está por trás da ação pode ser muito diferente, mesmo que o experimento seja idêntico. Isso significa que a situação precisaria ser isolada da intervenção do agente, para estabelecer suficientemente que o caráter não participa da ação. Se os situacionistas admitem que fatores subjetivos interferem, é importante estabelecer o grau. Como diz Kamtekar,

Dado que sujeitos experimentais convergem na norma comportamental através da série de situações, suas construções subjetivas dessas situações não devem ser específicas ou diferentes. Além disso, um traço de caráter é supostamente estável, uma disposição de longo-alcance. No entanto, uma vez que os sujeitos experimentais também se comportam de forma inconsistente através de situações diferentes, sua construção subjetiva não constitui um padrão estável. (2004, p. 471).

Isso significa que não deveria haver variações subjetivas se o comportamento fosse moldado por situações, mas elas existem. Nem todas as pessoas reagem do

mesmo modo frente a mesma situação. Assim, se não é o caráter que determina o comportamento, há dificuldades que são elementos da situação que o fazem. Se não é o caráter que determina a ação, a variação subjetiva parece indicar que não é, tampouco, a situação.

Kamtekar sustenta, a partir desse conjunto de críticas, que o caráter não é ameaçado pela série de experimentos apresentados. Antes, o problema é a definição restrita de caráter que está sendo adotada pelos situacionistas. Eles tomam caráter como uma “disposição isolada e não-racional a manifestar um comportamento estereotipado que difere do comportamento de outros e é claramente insensível à situação” (2004, p. 477). Mas essa, no entanto, não é a definição de caráter adotada pela ética das virtudes. Na ética das virtudes, virtudes não são disposições para realizar ações popularmente associadas com traços, mas, ao contrário, disposições a responder apropriadamente – em juízo, sentimento e ação – às situações. Tais respostas requerem o envolvimento ativo dos poderes de raciocínio do agente, algo que os experimentos desenvolvidos parecem bloquear ou, pelo menos, impor obstáculos.

3.1.3 A influência da satisfação pessoal ou felicidade no comportamento moral

A felicidade ou bem-estar subjetivo tem sido estudada na psicologia moral principalmente por sua conexão com comportamentos altruístas e virtuosos. Os estados emocionais do bem-estar subjetivo e emoções positivas como a gratidão, a alegria e a elevação espiritual atuam no comportamento humano produzindo atitudes moralmente apreciadas como a bondade, a aceitação das diferenças, a amorosidade. Em outras palavras, quanto mais satisfeitas e felizes as pessoas estão com suas vidas, mas elas mostram comportamentos morais de bondade e altruísmo. William James, ao que tudo indica, foi um dos primeiros autores destacar a relação entre estados expansivos ou positivos e ações bondosas. Ele diz: “O júbilo é uma afeição expansiva, e todas as afeições expansivas são desinteressadas e bondosas enquanto duram”. (JAMES, 1995, p. 179). Ele destacou as pesquisas de Georges Dumas com uma doente psiquiátrica (Marie) que tinha transtornos bipolares, onde transparece a relação orgânica entre melancolia e egoísmo e da alegria com impulsos altruísticos (como a ternura).

Nenhum ser humano era tão mesquinho e inútil quanto Marie em seu período de melancolia! Mas assim que principia o período feliz, ‘a simpatia e a bondade passam a ser os seus sentimentos característicos. Ela manifesta uma boa vontade universal, não só nas intenções, mas também nos atos. Torna-se solícita pela saúde de outros pacientes, interessada em fazê-los sair, desejosa de arranjar lã a fim de tricotar meias para alguns deles. Nunca desde que está sob minha observação, lhe ouvi, em seu período alegre, opiniões que não fossem caridosas. E mais tarde, referindo-se a todas essas condições jubilosas, diz o Dr. Dumas que ‘sentimentos generosos e ternas emoções são

os únicos estados afetivos que se encontram nelas. A mente do sujeito fecha-se para a inveja, o ódio e o espírito de vingança, totalmente transformado em benevolência, indulgência e piedade' (JAMES, 1995, p. 179).

A atuação dessas emoções no comportamento, criando condições favoráveis para ações boas ou altruístas, voltadas para o outro, parecem resultar dos mecanismos ampliativos e construtivos ligados às emoções positivas. As emoções positivas são marcadores do bem-estar geral e felicidade das pessoas. É um tipo de emoção que “amplia o repertório momentâneo de pensamento-ação das pessoas e conduz a ações que constroem recursos pessoais duradouros”. (FREDRICKSON; COHN, 2010, p. 782). Elas conduzem a ampliação e tendências de resposta mais flexíveis. A alegria, por exemplo, cria a necessidade de brincar, amplia os limites e a criatividade no comportamento social, intelectual e artístico. O contentamento cria a necessidade de voltar atrás e saborear as circunstâncias da vida e integrar essas circunstâncias em novas concepções de si mesmo e do mundo (FREDRICKSON; COHN, 2010).

A gratidão encoraja a reflexão e reconceitualização das experiências, direcionando o agente a encorajar comportamento recíproco no futuro e pode aumentar a preocupação com a perspectiva e os desejos daqueles que ajudam. Essas emoções que frequentemente são avaliadas de maneira polarizada em termos de prazer e desprazer (a alegria é prazerosa, a tristeza é desagradável) induzem estados de interação social, de reconhecimento e de bem-estar e satisfação que abrem caminho para interações positivas, preocupadas e voltadas para os outros, no sentido que é moralmente importante para a constituição de boas ações e boas atitudes (moralmente aprováveis).

Em suma, o bem-estar subjetivo e outras formas de emoções positivas tendem a criar condições favoráveis para a expressão moral adequada. Experimentos têm mostrado que emoções positivas, quando voltadas para a interação social, assumem a forma de um aprimoramento na atenção aos outros e uma redução nas distinções entre eu e outro, ou entre diferentes grupos. As pessoas que experimentam emoções positivas relatam mais abertura nas concepções de si mesmas e dos seus melhores amigos; elas também são mais atentas e imaginativas em relação ao que fazer para seus melhores amigos.

Nas pessoas que não tem relações íntimas ou próximas, elas induzem o aumento da confiança e atuam na criação de relações e oportunidades interdependentes. Em contextos de interação racial, a indução de emoções positivas nos participantes mostra que as pessoas são mais capazes de lembrar traços faciais de outras raças e são simultaneamente piores em perceber diferenças físicas entre raças, o que mostra uma maior abertura e aceitação das diferenças e não seu reforço (uma tendência nas mentalidades racistas e preconceituosas). Esses estudos parecem fornecer um suporte substantivo para a concepção de que *moralidade e felicidade andam juntos, que pessoas felizes são mais preocupadas e atentas moralmente*.

3.1.4 As emoções influenciam a moralidade?

David Hume (1993) discute na *Investigação sobre os Princípios da Moral* o problema das fundações psicológicas do juízo moral (de onde deriva a distinção entre o certo e errado). Ele pergunta se essa distinção deriva da razão ou das paixões humanas, pois na época havia uma tradição, vinculada ao filósofo racionalista Samuel Clarke, que sustentava que a moralidade dependia unicamente de processos abstratos e raciocínio, como deduções matemáticas. Clarke afirmava que existe uma autoridade especial da razão na definição do “certo e errado” e todas as criaturas racionais chegariam, usando a razão, nas mesmas conclusões morais. De acordo com Clarke, é um fato objetivo que é errado machucar ou bater em alguém sem provocação.

Nós chegamos a apreciar que isso é objetivamente errado exercitando nossas capacidades racionais básicas. Quando alguém nos apresenta a alegação “é errado machucar inocentes”, tão logo entendemos as palavras que foram ditas, somos forçados pela racionalidade a reconhecer a verdade da afirmação. O pensamento moral foi tratado por ele de modo similar ao pensamento matemático. Uma vez que entendemos que $4+5=9$, não há o que fazer senão reconhecer que o resultado da soma é verdadeiro e que cinco mais quatro sempre darão como resultado nove. A verdade de proposições matemáticas é auto evidente e inevitável. Do mesmo modo, afirma Clarke, a ideia que não devemos machucar uma pessoa inocente é auto evidente.

Hume se opôs a essa visão. Ele não acreditava que as verdades morais (que é errado machucar sem provocação, por exemplo) seja uma regra que aprendemos exercitando nossa razão. A moralidade não tem uma estrutura objetiva, no sentido de ser independente do tipo de ser que nós somos, como se as verdades morais fossem verdades matemáticas. Para ele, as coisas que consideramos certas ou erradas dependem das emoções que temos e criaturas racionais com diferentes emoções podem ter diferentes visões morais ou talvez nenhuma concepção moral, como acontece com os psicopatas. Vejamos melhor como a psicopatia pode ajudar a entender as ligações entre psicologia e moralidade.

3.1.5 Os psicopatas, a moralidade e as emoções

Os psicopatas são geralmente classificados por psicólogos em dois grupos que partilham algumas características comuns. O primeiro grupo, mais conhecido entre nós pelos filmes de assassinos em série ou de ricos criminosos que sempre acabam conseguindo fugir da polícia, é aquele de alguns psicopatas, que talvez por terem ajuda da família e outros recursos, são cautelosos e conseguem algum sucesso prático. O filme Hannibal retrata um desses casos: um psicopata inteligente, frio e extremamente manipulador e que foi preso com muita dificuldade. Os psicopatas cautelosos são capazes de evitar problemas com autoridades e dificilmente são presos. O psicólogo e estudioso da psicopatia Herbert Hare escreve que

[...] muitos psicopatas nunca vão para a prisão ou qualquer outra instalação. Eles se comportam razoavelmente bem – como advogados, doutores, professores, donos de lojas e policiais,

líderes cult, militares, homens de negócios, escritores, artistas, animadores — sem desrespeitar a lei ou pelo menos sem serem pegos e condenados. Esses indivíduos são tão egocêntricos, insensíveis, manipulativos como a média dos psicopatas criminosos (HARE 1999, apud WATSON, 2013, p. 273).

O segundo grupo mais comum é caracterizado por psicopatas que exibem déficits morais e prudenciais. Esse grupo é daqueles que são incapazes de cuidar de si mesmos e dos outros. Conforme Gary Watson, nesse segundo grupo, a psicopatia pode ser entendida como uma incapacidade de distanciamento crítico dos próprios impulsos e inclinações, uma incapacidade que explicaria a carência de preocupação moral e prudencial. Uma história citada por Watson pode ajudar a fixar a ideia do funcionamento anormal da agência moral responsável na psicopatia. É a história de um paciente chamado ficticiamente de Howard Dever e que foi relatada por McCord e McCord em 1964 e dá uma boa ideia do fenômeno da falta de direção moral e agencial provocada pela psicopatia.

A vida de Dever como um jovem praticante de crimes mesquinhos e apressados foi interrompida em 1940 por seu recrutamento no exército. Depois de quatorze faltas e consequentes prisões e hospitalizações por motivos psiquiátricos, o exército enviou Dever num navio para a Inglaterra, onde ele continuou suas travessuras. Nesse interim, ele casou-se com uma mulher inglesa. Ele foi ferido num ataque a bomba alemão em Londres, do qual recebeu uma licença médica, em que ele abandonou sua esposa e filho recém-nascido, retornando aos USA. Depois de sua mulher conseguir localizá-lo em New York City, a família mudou-se com ele para um apartamento. Uma semana depois ele partiu para a Flórida sem notificar sua esposa: “eu encontrei um cara num bar, e ele queria procurar algum trabalho na Florida. Ele perguntou se eu poderia ir com ele? Eu disse ‘ok’, mas esqueci de contar à minha mulher. Ela não sabia onde eu estava, mas ela me aceitou quando eu voltei para casa. Não é que eu não gostasse dela — nós seguíamos bem. Eu só tinha outras coisas para fazer” (McCord and McCord 1964, p. 19). Com 35 anos, Dever enfrentou 15 acusações por roubo, falsificação de documentos e falsidade ideológica em Massachusetts e era procurado por ofensas parecidas em uma série de outros estados. Olhando para trás, ele observa, “Droga, eu não precisava do dinheiro. Eu só tinha uma ideia, saia e fazia. Talvez eu tenha machucado alguém fazendo isso, mas foi divertido.” (WATSON, 2013, p. 270).

A principal abordagem que explica a ausência de cuidado consigo (por estar sempre sendo perseguido e preso) e com outros (como a esposa e filho) própria da história de Dever sustenta que a psicopatia manifesta um déficit na aprendizagem emocional para lidar com a internalização de normas interpessoais e esses déficits teriam sua

origem em anormalidades na amígdala, que controla os comportamentos agressivos e impulsos emocionais. Blair, por exemplo, caracteriza a psicopatia como uma disfunção em formas específicas de processo emocional (BLAIR et al., 2005, p. 12 apud WATSON, 2013, p. 272).

Além dessa característica emocional, os psicopatas imprudentes também manifestam “deficiência na capacidade de julgar e uma falha em aprender pela experiência”, “a falha para seguir um projeto de vida” e uma falta de “remorso ou vergonha”. Um famoso checklist de características da psicopatia inclui “falta de objetivos realistas, de longo prazo”, “incapacidade de aceitar responsabilidade pelas próprias ações”, impulsividade, “controle comportamental pobre”, e falta de culpa e remorso. Muitos psicopatas são capazes de se envolver com problemas previsíveis e evitáveis e são notoriamente inconstantes em estabelecer planos e projetos.

Contudo, essas desventuras prudenciais não geram mais arrependimento ou autorrecriminação do que suas falhas morais. Eles não têm cuidado de si e dos outros. Uma consequência disso é que o psicopata se ressentido e parece ansioso para evitar punição, mas nenhuma modificação no seu comportamento decorre disso. Ele não parece selvagem ou particularmente impulsivo, uma vítima de um temperamento difícil ou de impulsos incontrolados. Não há nada a indicar que ele foi dominado por tentações fortes, dominado por planos definidos por aventuras e revolta excitante (CLECKLEY 1976, p. 65 citado por WATSON, 2013, p. 272).

O que podemos notar aqui é que, independentemente das diferenças, há um tipo de déficit emocional relevante entre psicopatas: eles não conseguem reagir emocionalmente frente ao sofrimento dos outros e, ainda que tenham algum tipo de ansiedade por errarem, esses sentimentos não produzem nenhum efeito no comportamento futuro. Vários filósofos têm tomado esses resultados como evidências favoráveis às concepções morais sentimentalistas (num sentido que favorece as teses clássicas de Hume).

O trabalho do psicólogo James Blair, em particular, tem sido adotado como base para favorecer uma teoria sentimentalista da moralidade. Blair construiu um experimento que envolvia a distinção entre regras convencionais e regras morais. Regras convencionais são regras de etiqueta, sobre como comportar-se na mesa ou outras regras de convivência, como não ser deselegante com pessoas em conversas. As regras morais são regras relativas às violações morais, especialmente aquelas que geram sofrimento como, por exemplo, fazer as pessoas sofrerem gratuitamente (seja pela violência física ou manipulação psicológica). Blair comparou prisioneiros que foram diagnosticados como psicopatas com prisioneiros que não satisfaziam critérios de psicopatia e obteve como resultado que os prisioneiros não-psicopatas traçavam uma clara distinção entre aquilo que era moral e aqueles comportamentos que eram meramente convencionais.

Os psicopatas não eram capazes de distinguir regras morais de regras convencionais. Além disso, ele também comparou como psicopatas e não-psicopatas reagem a imagens de sofrimento, como, por exemplo, a figura de uma criança chorando. Ele observou que os não-psicopatas mostravam reações corporais significativas às imagens, enquanto os psicopatas não registravam quaisquer alterações. Isso fez Blair sugerir que as respostas anormais que os psicopatas dão à tarefa de distinguir entre moral e convencional resulta da sua capacidade diminuída de resposta ao

sofrimento dos outros. Assim, a proposta de Blair é que a capacidade básica para o entendimento moral está fundada em respostas emocionais. O déficit na resposta emocional básica conduz a um déficit na compreensão moral. Isso parece proporcionar evidência empírica para a importância das emoções nos juízos morais.

Essa tese da importância das emoções também foi explorada pelo filósofo e psicólogo Shaun Nichols. Nichols tem conduzido estudos que sustentam que os psicopatas têm deficiência em sua compreensão moral básica, embora tenham capacidades racionais relativamente intactas. Ele argumenta que em qualquer parâmetro comparativo, as capacidades racionais dos psicopatas são iguais às capacidades de muitas pessoas que exibem um entendimento moral básico normal. O que explica as deficiências morais dos psicopatas é um *déficit emocional*. Seus estudos parecem mostrar que ter capacidades racionais não é suficiente para ser capaz de reconhecer distinções entre certo e errado.

Os estudos de Nichols envolvendo violações morais que implicam danos (como bater, empurrar, roubar e machucar) mostram que a incapacidade de assumir a perspectiva do outro está vinculada com a transgressão de regras morais (NICHOLS, 2007, p. 8). O reconhecimento da singularidade das violações morais (em relação às violações convencionais) deriva, segundo Nichols (2007) de dois fatores: uma teoria normativa proibindo machucar os outros e um sistema afetivo que é sensível ao sofrimento dos outros. As normas endossadas por afetos (normas morais) são tratadas diferentemente das normas neutras afetivamente (normas convencionais) em pessoas moralmente normais (NICHOLS, 2007, p. 20-21). Em suma, contra orientações centradas na consideração da moralidade como dependente de alguma função cognitiva ou racional mais forte, capacidades afetivas parecem responder, num sentido central e relevante, pela nossa capacidade de reconhecer normas morais.

Nós vimos nas últimas duas seções que emoções tem um importante papel na moralidade, seja por estimular comportamentos bondosos, altruístas, seja por ser a fonte moral fundamental, uma vez que psicopatas que não possuem problemas intelectuais, mas possuem limitações emocionais sérias (na capacidade de reconhecer e mostrar empatia com o sofrimento alheio) manifestam comportamentos violentos e danosos. Para finalizar esse capítulo sobre a psicologia moral, podemos examinar se seres humanos são, em última instância, altruístas ou egoístas, isto é, se na base de tudo aquilo que fazemos no cotidiano a mola propulsora é o auto-interesse ou há alguma forma genuína de preocupação (embora não sempre) com o bem-estar dos outros. Esse debate tem sido tradicionalmente chamado de debate entre os defensores do altruísmo e do egoísmo.

3.1.6 Altruísmo, egoísmo e a moralidade

Qual é a base última que motiva o comportamento humano? Somos naturalmente egoístas ou altruístas? Podemos examinar esse problema a partir de um fato que ocorreu em 2007 em Nova York quando Wesley Autrey, um homem de 50 anos, trabalhador da construção civil e veterano da marinha, salvou um rapaz de ser atropelado pelo metrô após um mal súbito. Segundo ele, o jovem desmaiou na plataforma enquanto aguardava o trem. Ele então ajudou o rapaz a levantar, mas

ele voltou a cambalear e caiu nos trilhos do metrô. Com a locomotiva avançando, Autrey atirou-se nos trilhos e segurou o jovem embaixo do trem num espaço de 60 centímetros. Autrey estava acompanhado de suas duas filhas, de quatro e seis anos respectivamente, que ficaram na plataforma durante a ação. Quando o trem parou, ele ouviu as pessoas gritando, respondeu que os dois estavam bem, mas havia deixado suas filhas na plataforma e pediu que elas fossem avisadas.

O caso teve grande repercussão na imprensa e na sociedade em geral. Autrey foi reconhecido como herói. Durante uma entrevista, ele disse: “Eu não sinto como se eu tivesse realizado algo espetacular. Eu apenas vi alguém que precisava de ajuda”. (DREYFUS; KELLY, 2011). Apesar de ter considerado suas ações como um evento corriqueiro, outras pessoas numa situação similar não fariam a mesma coisa. O que está na base de ações abnegadas como essas, que põem em risco a própria vida para salvar e cuidar de outros?

Muitos filósofos e psicólogos sustentam que, mesmo que atitudes como de Autrey pareçam ser altruístas, elas são, no fundo, egoístas. Ao tentar salvar outras pessoas, mesmo que isso custe nossa própria vida, onde perdemos mais do que ganhamos, no fundo estamos defendendo nosso próprio auto-interesse (como ser reconhecido pelo heroísmo ou ter uma outra gratificação pessoal). As pessoas podem ter um motivo genuíno e verdadeiro de preocupação com o bem-estar dos outros ou nossas ações sempre tem como fundamento o autointeresse?

Hobbes sustentou, em resposta a perguntas desse tipo, que não existem motivos altruístas e forneceu os principais argumentos para a defesa do chamado egoísmo psicológico, uma teoria que afirma que todas nossas ações, inclusive aquelas que parecem visar claramente o bem dos outros, podem ser reduzidas à ações com algum motivo egoísta. No século 20, o psicólogo experimental Daniel Batson desenvolveu uma série de experimentos que pretendiam verificar se alegações como de Hobbes, que via no egoísmo o fundamento último de nossas ações, são verdadeiras. Ele desenvolveu a hipótese que, em muitos casos, a emoção da empatia evoca comportamento altruísta, isto é, comportamento motivado pelo desejo último de aumentar o bem-estar de outra pessoa (1991, p. 6). Na medida em que somos capazes de sentir empatia não seria verdadeiro que a moralidade é egoísta.

A empatia tem um conteúdo ético substancial na abordagem de Batson, pois ele toma a empatia como preocupação empática, ou seja, como uma emoção orientada para os outros em condições de necessidade e sofrimento, num sentido próximo da compaixão, ternura e simpatia. Como ele diz, a empatia envolve um sentimento pelo outro (1991). A relevância dos estudos psicológicos de Batson derivam da sua análise detalhada da relação entre o comportamento altruísta e a empatia, explorando a hipótese que a preocupação empática que sentimos por uma pessoa em condição de necessidade produz motivação altruísta para aliviar essa necessidade (1991, p. 9).

O comportamento altruísta é um comportamento pró-social específico. Embora todo o comportamento pró-social beneficie o outro, nem todo tipo de comportamento altruísta é realizado com a pretensão de beneficiar o outro. No comportamento pró-social egoisticamente motivado, um sujeito ajuda um necessitado ou aflito, a fim de aumentar seu próprio bem-estar e não com a intenção de minimizar a aflição do outro. Os estudos de Batson são interessantes, pois mostram que não é sempre

isso que ocorre. Muitas vezes agimos pelo outro e não por motivos auto-interessados. Assim, a relevância de seus estudos sobre empatia está especialmente ligada à análise das motivações da empatia e da possibilidade de distinguir motivações egoístas de motivações genuinamente altruístas ligadas à empatia.

De acordo com Batson, a aflição pessoal (gerada por empatia) ocorre quando o sujeito responde à aflição do outro tornando-se ele mesmo aflito. Quando isso ocorre, o sofrimento do indivíduo visado (o sofredor) causa uma hiper-excitação emocional (ou excitação aversiva) no sujeito (o espectador), que o conduz a focar no seu próprio sofrimento (COPLAN; GOLDIE, 2011). Batson explorou os mecanismos envolvidos na empatia altruísta em conexão com essas situações. Ele conduziu uma série de experimentos que pretendiam determinar a motivação subjacente aos sujeitos empáticos que realizam comportamento pró-social (COPLAN, GOLDIE, 2011). Ele criou um conjunto de situações que envolvem expor o sujeito a um outro com sofrimento e aflição, mas onde a fuga é relativamente fácil e ajudar é moderadamente custoso, para verificar que tipo de motivação última as ações individuais revelam.

Aqueles que escolheram fugir em vez de ficar e ajudar foram avaliados como tendo motivações egoístas. Em contraste, aqueles que escolheram ajudar em vez de fugir, foram considerados altruisticamente motivados. Ele classificou seus participantes em mais e menos empáticos e depois de realizar esses experimentos, Batson encontrou que sujeitos que tem experiência de empatia em resposta ao sofrimento dos outros são mais propensos a ficar e ajudar. Sujeitos que experimentam sofrimento pessoal, contudo, são significativamente menos propensos a ficar e ajudar (mesmo tendo empatia). Para entender melhor como funcionou o experimento é importante examinar um desses estudos.

Um dos estudos de Batson que procuram comprovar essa hipótese consistiu em fazer os participantes ouvirem uma história sobre Katie Banks, uma jovem estudante universitária que perdeu os pais e tem dois irmãos (de 8 e 11 anos) para cuidar e, ao mesmo tempo, precisa terminar seus estudos sem nenhum tipo de ajuda. Esse estudo demonstrou que diferentes instruções têm efeitos distintos em como os participantes percebem a situação-alvo. Notavelmente, os participantes que imaginaram a si mesmos como estando no lugar de Katie mostraram mais sinais de desconforto e sofrimento pessoal do que os participantes que focaram a situação a partir das respostas e sentimentos (imaginar alguém como Katie) ou dos participantes que foram instruídos a assumir um ponto de vista afastado e objetivo (não tentar se ligar ao drama de Katie). As duas orientações que envolviam assumir uma perspectiva (colocar-se no lugar dela e imaginar-se na situação dela) revelaram uma preocupação empática maior. Batson interpretou esse resultado como significando que somos capazes de agir altruisticamente, mas não quando a identificação é forte demais a ponto de gerar sofrimento, o que faz o observador não dar atenção à experiência do outro e ter menor comportamento simpático.

ATIVIDADES – Unidade 3

- 1) O que estuda a **psicologia moral**? Publique sua resposta na seção “Fórum”
- 2) Explique o problema da motivação através de um exemplo e publique na seção “Fórum”.



INTERATIVIDADE: para realização das atividades da unidade 3, é necessário assistir aos vídeos:

Perspectivas Atuais das Pesquisas em Psicologia Moral (Prof^a Viviane Pinheiro) <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=711>

Psicologia Moral (Prof^o Flavio Williges) <https://ntetube.nte.ufsm.br/v/1491833102>

4

A ÉTICA DO CUIDADO
NAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS

INTRODUÇÃO

Nos capítulos 3 e 4 procurei apresentar as bases das teorias éticas mais comuns no âmbito da filosofia e indicar como a psicologia moral, responsável por estudar os estados psicológicos envolvidos na internalização de padrões morais, sejam esses entendidos na forma de virtudes ou de normas, veio sendo examinada. A análise desenvolvida nesses capítulos mostra que há divergências em relação àquilo que devemos focar nossa atenção quando tentamos entender a moralidade humana. Com respeito às teorias éticas, de um lado temos abordagens que concebem a moralidade como um conjunto de leis ou normas que estabelecem quais ações em circunstâncias específicas devem ser realizadas e, de outro, temos modelos de moralidade focados na pessoa, no tipo de resposta emocional à situação dos outros e nos traços de caráter louváveis (virtudes) que ela deve procurar desenvolver e que orientam sobre como agir em circunstâncias determinadas. Já no debate em torno da psicologia moral, a divergência fundamental é entre abordagens que consideram processos afetivos em detrimento de processos de pensamento como mais fundamentais para a internalização de práticas morais.

Emoções como a compaixão, a empatia e o amor cuidadoso pelo outro são privilegiadas na tradição sentimentalista, enquanto situações (em detrimento do caráter) e a tese que crenças e processos de tomada de decisão sobre o valor moral de uma ação são centrais na psicologia de base racionalista. Essas divergências são bastante antigas na filosofia e na psicologia, e não pretendo explorá-las mais profundamente aqui. Nesse capítulo, eu adotarei uma das linhagens de análise da moralidade, a ética do cuidado em conexão com a ética das virtudes e o sentimentalismo e procurarei esboçar como seria uma educação moral nas organizações educativas a partir dessas tendências de análise.

O primeiro ponto a observar é que a moralidade pode ser pensada como um tipo de sensibilidade para relações com pessoas reais ao nosso redor, que pedem nossas respostas atentas e de cuidado às suas necessidades e que, ao mesmo tempo, precisam ser protegidas de danos. Como diz Noddings, nós não temos em relação as outras pessoas algum tipo de concepção abstrata de “respeito”, mas um impulso de proteção e compromisso. Como ela ilustra a ideia, “a criança tem uma capacidade especial para o amor. Antes que a capacidade para dar razões plausíveis se desenvolva, há a capacidade de ternura, sentimento e tratamento recíproco. Alguns hoje mesmo afirmam que uma criança é capaz de altruísmo. A criança responde por inclinação natural e essa inclinação é encorajada pelo cuidado que a nutre” (NODDINGS, 1986, p. 120).

Defenderei, ainda que de modo limitado, que a ética das organizações educativas deve ser pensada na direção da pessoa que cuida e mantém viva essa inclinação natural das crianças, de serem receptivas, recíprocas e atentas às necessidades

dos outros. Uma ética das organizações educativas baseada no cuidado envolve, nesse sentido, o compromisso de receber de forma concreta os outros, ouvindo, ajudando, cuidando. Essa prática, embora seja natural e afetiva, requer o esforço do pensamento, um certo tipo de sagacidade em ser capaz de compartilhar problema e refletir nas estratégias de abordá-los.

Ela envolve também um tipo de contato que faz a história das pessoas envolvidas algo valioso, e pede também o fortalecimento das relações interpessoais. Além da reflexão e do esforço em cultivar relacionamentos, habilidades práticas também são exigidas. O cuidado envolve o desenvolvimento de habilidades de pensar e conceber estratégias de cuidado e a prática de cuidar. Essas habilidades têm sido mais comuns e associadas com a cultura feminina, mas não há nenhuma razão para crer que ela não possa ser desenvolvida entre homens. O foco da ética do cuidado, portanto, envolve habilidades intelectuais como o pensamento crítico, a responsabilidade epistêmica, a humildade intelectual como uma postura de segunda ordem, mas o foco fundamental, como Noddings explica, está na afetividade.

A pessoa que cuida tem um grande objetivo: preservar e aperfeiçoar o cuidado em si mesma e naqueles com quem ela está em contato. Esse se torna naturalmente o primeiro objetivo da paternidade e da educação. É o objetivo que é construído num processo em si e não algo que está diante dele. Tudo que é proposto em educação é examinado sob essa luz. Aquilo que diminui é rejeitado, aquilo que põe em dúvida sua manutenção é postergado, e aquilo que aumenta o cuidado é abraçado (NODDINGS, 1986, p. 172).

O objetivo primário de cada instituição educacional e de todo esforço educacional deve ser a manutenção e o aperfeiçoamento do cuidado. Podemos notar pela abordagem de uma ética focada no cuidado que ela pode ser conectada com nossa investigação inicial sobre a finalidade da educação. Conforme argumentamos, a educação não deve visar apenas a formação peritos ou técnicos, no sentido de alguém capaz de dominar um conjunto de habilidades, mas deficiente quando se trata de estabelecer as ligações de sua atividade com objetivos mais amplos, como o significado ambiental, estético e de sentido que sua atuação envolve. Noddings (2003) explora uma alternativa similar ao sustentar que o “objetivo da vida não é primariamente a felicidade, seja no sentido de uma vida de satisfação prazerosa ou ausência de dor e problemas, seja no sentido aperfeiçoamento como preparação para outra vida ou aperfeiçoamento da alma”. O objetivo primário, ela diz:

[...] é, antes de tudo, cuidar e ser cuidado no âmbito humano e com pura receptividade e engajamento no mundo não-humano. Uma vida que alcança esse objetivo é – a despeito da privação e dos problemas – plena, ao menos ocasionalmente, de alegria, reverência, envolvimento e ternura. (NODDINGS, 1986, p. 174).

Essa é uma proposta ética que pode ser claramente articulada com uma educação

humanista, focada na formação do caráter e no cultivo adequado das emoções. A proposta de Noddings que estou assumindo e retomando aqui consiste em recusar a visão da educação moral como orientada por preferências e escolhas, como faz Louis Rubin, que afirma que o comportamento ético não surge nem de uma predisposição psicológica nem do instinto. Ao contrário, ele diz:

[...] a qualidade moral resulta do desenvolvimento cumulativo de crenças apropriada com relação à conduta humana própria. A capacidade e o desejo de tomar decisões éticas são, portanto, o produto do compromisso associado com a escolha; toma-se certos ideais como imperativos morais e escolhe-se ações que podem se ajustar a ele (RUBIN apud NODDINGS, 1986, p. 175).

Em contraposição a esse modelo centrado na moralidade como uma escolha de ações guiada por princípios, Noddings insiste na importância de confiar nas estruturas profundas de afeto e cuidado natural (como revelado pelas crianças) e naquilo que resulta do “*nurture*” ou cultivo dessas qualidades. Como ela diz:

Quando nos comportamos eticamente como cuidadores, nós não estamos obedecendo princípios morais – embora, certamente, eles possam guiar nosso pensamento – mas estamos nos encontrando com o outro no encontro genuíno de cuidar e ser cuidado. O compromisso é cuidar-de e com a nossa própria receptividade contínua, e cada escolha tende a manter, aperfeiçoar ou nos diminuir como cuidadores. (NODDINGS, 1986, p. 175).

É esse mesmo pano de fundo do cuidado que considero fundamental para uma educação humanista, uma educação que pensa e age a partir daquilo que é valioso, ao mesmo tempo que cuida e protege aqueles que são próximos. No próximo capítulo pretendo levar adiante essa proposta observando alguns casos práticos de violações morais em organizações educativas e o tipo de resposta que a ética do cuidado permite oferecer.

4.1

PROBLEMAS ÉTICOS NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

4.1.1 Organizações educativas como ambientes éticos

Iniciei esse livro indicando que a ética das organizações educativas aborda não somente aspectos ligados à formação moral e desenvolvimento de qualidades morais, nos diferentes atores sociais, mas também aspectos ligados à concepção de instituições educacionais como espaços éticos, espaços onde impera uma cultura de respeito e dos mais elevados valores humanos. A criação de ambientes educacionais éticos encontra obstáculos de diferentes ordens. Indivíduos não crescem como átomos isolados.

Nós vivemos em comunidades, orientados pelo contato com outros e desafiados por demandas institucionais. Assim como as pessoas, as instituições têm diferenças substanciais em seu modo de funcionamento, mesmo quando elas operam dentro das coerções morais e valores plausíveis. Instituições como universidades, escolas, mídia, e alguns ramos do governo tem um papel fundamental nas democracias. É importante considerar os padrões normativos que se aplicam a essas instituições, pois mesmo que possamos ser bons individualmente, não é possível estruturar nossas vidas como seres moralmente responsáveis sem dar atenção à ética institucional.

Instituições tem padrões de ética distintos, conforme elas diferem entre si. Pense, por exemplo, nas diferenças entre a ética militar ou de um clube de futebol e a ética de uma universidade, empresa ou hospital. Há variações substanciais entre uma e outra, em função das atividades e dos objetivos fundamentais que orientam suas ações. Na ética das organizações também compete pensar numa ética escolar, uma ética onde as organizações educativas sejam espaços de formação moral, mas também de práticas de cuidado entre os envolvidos no processo educacional. Um dos problemas fundamentais das escolas, especialmente no sul do Brasil, é a presença de uma forte cultura social racista, que faz com que certos grupos sociais, como índios e negros, sejam discriminados e compreendam seu eu, desde cedo, através de violações e sofrimentos. Vejamos melhor esse problema.

4.2.2 Problemas éticos nas organizações educativas: o racismo

Instituições educativas são parte da estrutura social. Em função disso, aspectos centrais da conduta ética na escola estão associados com o contexto social, cultural e econômico da escola. Muitos dos comportamentos sociais são reproduzidos nas escolas, gerando relações humanas instrumentalizadas e outras formas doentias de convívio e trabalho. O racismo nas escolas talvez seja a representação mais clara de

como a cultura social e a ética institucional se cruzam no espaço de formação escolar. O termo “racismo” não tem um sentido unívoco. Geralmente entende-se por racismo atos de discriminação explícita, como impedir alguém de entrar num elevador ou ofender um atendente com termos pejorativos. Mas o racismo pode se manifestar também por práticas mais sutis, como, por exemplo, apagar a importância histórica dos negros no vigor econômico de uma certa região ou Estado. O sul do Brasil, por exemplo, tem na sua formação a presença de povos nativos (índios guaranis, kaingangues e charruas) povos oriundas da África (os descendentes de africanos), Ásia (países árabes e Japão) e Europa (descendentes de alemães, italianos e poloneses e portugueses), além de grupos minoritários como romenos, libaneses, sírios, palestinos, os quais cresceram com diferentes crenças religiosas, diferentes influências culturais e diferentes estilos e padrões de vida.

A realidade das escolas é a realidade humana: multicultural e multiracial. Essa diversidade, ao mesmo tempo em que cria um ambiente rico de aprendizagem e transformação de percepções de culturas divergentes, carrega consigo dificuldades ligadas à convivência entre credos, cultura e hábitos diversos e também problemas diversos. O Brasil e os USA, por exemplo, são dois países com um histórico de escravidão violenta. A escravidão terminou recentemente e não foram todos os povos que aqui vivem que foram escravizados. Essa histórica de sofrimento e humilhação (que na época era justificada como inferioridade biológica) hoje gera reflexos sutis no modo como professores tratam e recebem seus alunos de diferentes etnias e raças, no modo como colegas os percebem e tratam e como suas contribuições para a história e cultura foram incorporadas.

Por exemplo: universidades do sul do Brasil, como a UFSM, enfrentaram protestos de estudantes e ativistas negros, em função de ofensas racistas e ameaças de violência gravadas nas portas e paredes de banheiros. Além disso, muitos estudantes sentem-se pouco acolhidos em espaços de educação por outros colegas, pois a presença de estudantes negros e indígenas nas universidades foi pouco comum por muitos anos. Ou seja, o preconceito racial, o apagamento na cultura e narrativa social de aspectos positivos do povo negro e indígena na história, cultura, religiosidade, faz com que certas pessoas estejam em desvantagem psicológica (pois a reiteração de informações negativas interfere na autoestima) e também no desempenho de estudantes.

Uma outra forma sutil da presença do racismo no ambiente escolar é o modo como diferentes grupos sociais são incorporados e celebrados na escola. Geralmente escolas do sul do Brasil destacam a importância dos imigrantes europeus para o desenvolvimento econômico do país; eles são “trabalhadores”, empreendedores, dedicados. Os descendentes de escravos africanos e sua contribuição para o país, por outro lado, sequer é lembrada ou é frequentemente associada com as festas (como o carnaval) ou arte, cultura e religião (capoeira, termos derivados de línguas africanas e sincretismo religioso, principalmente nos finais de ano). No entanto, o trabalho diário de afro-brasileiros é essencial para a economia do país. Uma grande parte das atividades industriais, no campo, na construção, e que também tem se estendido para os serviços urbanos (em profissões liberais, como professorado, medicina, engenharia, etc) depende da contribuição da população negra, que pouco é lembrada.

Considere, para efeito de exercício de pensamento, as referências da história do

seu povo tal como ela lhe foi contada. Quais eram essas referências? Compare agora essas referências com aquelas que você aprendeu sobre cultura, história e a importância dos negros. É muito provável que o resultado contere um certo desequilíbrio. Embora não percebamos, essas representações mais favoráveis de grupos sociais estão presentes no trabalho escolar, nos temas que professores lembram de abordar, nos heróis a serem exaltados e naqueles que merecem silêncio ou são visados de maneira negativa. A série de expectativas depositadas nas crianças por comentários ocasionais, as visões do perfil de um povo pela descrição de sua contribuição na cultura, as reações comovidas e televisionadas quando brancos (de classe média) são mortos e as reações de indiferença com as mortes em bairros periféricos, tudo isso atesta aquilo que autores chamam de racismo estrutural, com forte presença nas instituições educativas.

É imperioso que as instituições educativas sejam capazes de lidar com comunidades multiculturais e criar um clima de respeito e pluralidade entre as diferentes orientações, culturas, religiões e raças. Transformar instituições educativas em espaço de convivência ética representa um dos maiores desafios das organizações educativas. E esse desafio deve ser pensado em termos concretos, considerando pessoas reais com desejos, ambições e histórias diferenciadas que precisam ser respeitadas. Colocar diferentes grupos, com diferentes visões e aspirações morais e pessoais em contato respeitoso depende de entender a natureza de fenômenos como o racismo para então poder melhor reconhecê-lo e enfrentá-lo.

Vejamos alguns exemplos de aspectos sutis que a escola pode contribuir para a criação de uma cultura de igualdade. O racismo geralmente é entendido como certas respostas comportamentais (de xingamentos ou violência física) em virtude de diferenças fenotípicas. Teorias mais recentes, contudo, sustentam que o racismo tem um caráter sistemático de opressão (de um grupo dominante ou privilegiado) sobre outro (que é inferiorizado e oprimido) (RIBEIRO, 2014).



SAIBA MAIS: leia o artigo de Djamila Ribeiro no site Gelédes:
<https://www.geledes.org.br/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios/>

Esse aspecto sistemático do racismo passou a ser mais conhecido e debatido recentemente, sobretudo a partir de estudos críticos com aqueles do Prof. Charles Mills. No seu livro *O contrato Racial* ele sustenta que o pertencimento a grupos sociais particulares torna os membros desses grupos vulneráveis a formas particulares de desvantagem. As mulheres e os negros, por exemplo, por fazerem parte de um grupo social minoritário, estão sujeitas a sofrer injustiças estruturais vinculadas ao racismo e sexismo. A injustiça estrutural é um sistema de regras (formais e informais) responsável pela posição de poder relativa de cada membro da sociedade e a distribuição de recursos (educacionais, de saúde, etc) entre os diferentes agentes que obedecem tais regras. As estruturas sociais podem ser ditas injustas quando elas perpetuam de modo persistente desvantagens de um grupo em relação a outro. (JUGOV, IPY, 2008, p. 2). Como afirma Mills, o que nós precisamos

[...] é um reconhecimento que o racismo é em si mesmo um

sistema político, uma estrutura de poder particular de controle formal e informal, privilégio socioeconômico, e de normas para distribuição diferenciada de riqueza material e oportunidades, benefícios e custos, direitos e deveres (MILLS, 1997, p. 3).

Esse sentido do racismo é pouco conhecido, pois a maioria das pessoas pensa que alguém sofre racismo quando é xingado em público ou tem uma vaga de emprego recusada por causa da cor, mas o que tem sido chamado de “racismo estrutural” ou “sistêmico” atua de forma muito mais ampla e muitas vezes está presente na escola sem que os professores percebam. Por exemplo: a cultura branca europeia sempre representou os nativos da África e das Américas como selvagens, incivilizados, sem nada a oferecer para o mundo civilizado (mesmo que práticas de cuidado e criação de crianças entre indígenas e tribos africanas tenham sido conformadas como muito mais recomendadas para o desenvolvimento do que aquelas adotadas na época por brancos colonizadores).

Conceitualizar um certo grupo como “selvagem” impede que percebamos algo de positivo no seu comportamento e hábitos, gerando um viés conceitual que prejudica a apreensão dos fatos sociais tal como são. E na medida em que adotamos conceitos que distorcem a realidade (como o conceito de selvagem ou animal para designar índios e negros) passamos a *ignorar* ou não-conhecer realmente o que são os representantes desses grupos. Um outro exemplo: no Brasil, imigrantes europeus são costumeiramente caracterizados como industriais, trabalhadores, enquanto que aos negros reservam-se adjetivos pejorativos. Mas sabe-se que muitas ruas, igrejas, fábricas, fazendas, foram construídas e administradas por negros e índios escravizados e seus descendentes.

Tal tipo de generalização é claramente indevida e mostra que imagens estereotipadas de grupos sociais circulam, provocando desvantagens sistemáticas (de ordem conceitual, moral, epistêmica) para o grupo inferiorizado. Há também aspectos afetivos envolvidos no racismo. Por exemplo: ver o outro (aquele que é diferente de mim) através de um sistema atitudinal de crenças negativas e sentimentos nem sempre se transforma em ação, mas pode levar a não perceber formas insensíveis de lidar ou falar que sequer são reconhecidas. A professora, Uma Narayan, conta em um de seus artigos que representantes de grupos normativos ou privilegiados tendem a realizar críticas que são “neutras” ou aceitáveis de seu ponto de vista, mas são completamente insensíveis do ponto de vista dos grupos inferiorizados (NARAYAN, 1998).

Através dessas formas sutis e muitas vezes não percebidas, escolas podem reproduzir modelos de pensamento que reforçam ou ajudam a perpetuar a ideia de indivíduos de primeira e segunda classe em nossas sociedades. Mães negras facilmente compreendem esse ponto, pois, por vivências pessoais, elas podem dizer que nunca ou raramente ouvem comentar de seu filho negro: “tem todo o jeito que vai ser médico”. Geralmente os estereótipos profissionais de negros no Brasil tendem a caminhar na direção de forças de segurança e nos esportes.

Em suma, uma parte importante da autoconsciência que crianças de grupos inferiorizados resulta da escola e se a escola não consegue desenvolver formas de barrar os processos cognitivos, afetivos, de memória que alimentam o racismo no cotidiano escolar, essa escola não estará cuidando adequadamente de suas crianças,

do seu público. Nesse sentido, parte do compromisso de uma ética do cuidado na escola deve ser direcionada para o combate aos diversos e modos muito sutis (alguns exemplificados aqui) que o racismo assume, mostrando, principalmente para as crianças de grupos tradicionalmente humilhados e inferiorizados confiança e expectativas que mostrem que elas podem ser amadas e respeitadas em sua comunidade.

À luz das considerações oferecidas até aqui, fica claro que o racismo nas instituições é um problema difícil de ser combatido e envolve diferentes aspectos. No plano comportamental, existem leis que protegem a população dos crimes de racismo. No entanto, o racismo sutil que descrevi nas diferenças de tratamentos, nos esquecimentos, nas reações espontâneas que, de modo inconsciente, apagam ou tornam-se insensíveis a presença do outro, o diferente, justamente por ser sutil e de difícil identificação, continuam sendo reproduzidos. O conhecimento de nossas crenças e reações espontâneas não é automático, ele depende de fatores que ignoramos e esses obstáculos cognitivos e comportamentais precisam ser vencidos. Como escreveu Cassam num livro sobre autoconhecimento:

Não ser racista não é simplesmente uma questão de crer que todas as raças são iguais ou de ter desejos apropriados. Tem relação com como você age, isto é, com o modo como você trata as pessoas conforme a raça. Assim, saber que você não é um racista é, em parte, uma questão de saber como você age, se você faz o que diz. Que você genuinamente acredita que todas as raças são iguais não depende somente de você dizer que todas as raças são iguais, mas também de seu comportamento inconsciente, das suposições implícitas, e das reações emocionais espontâneas. (CASSAM, 2014, p. 15).

Isso mostra que, se queremos aprimorar nosso comportamento moral nas escolas em relação ao racismo e discriminação, é importante observar nossas ações, mas também nossas omissões, nossas atitudes deliberadas, nossas crenças, mas também atitudes espontâneas, como sentir-se desconfortável na presença de negros ou reagir mal à ideia de uma filha ou filho casarem com alguém de outra cor ou etnia. Tudo isso mostra que o racismo é um fenômeno complexo que as escolas precisam urgentemente aprender a lidar.

4.2.4 O problema da justiça e desigualdade na educação

O fenômeno do desprezo e ódio aos pobres, também chamado de aporofobia, é comum em todas as partes do mundo. Nos países ricos, ele aparece através do comportamento das pessoas que recebem de braços abertos e louvam visitantes endinheirados, mas tratam mal, com medo e aversão, aqueles que são pobres ou não podem contribuir para o incremento da economia de seus países, como tem acontecido com imigrantes que são constantemente recusados em portos europeus.

Em países menos desenvolvidos, em virtude da existência de grandes contingentes de pobres, há uma tolerância maior com a pobreza, e diferentes formas de solidariedade entre os menos afortunados são construídas, mas, mesmo assim, nas instituições de ensino a pobreza tende a ser um fator que gera grande discriminação, sendo comum desprezar aqueles que manifestam dificuldades de acesso a bens de consumo como roupas, material escolar com temas comerciais e outros fatores que denotam status social, como férias em praias, viagens a Disneyworld, etc. Esse tipo de discriminação, diferente do racismo, é uma discriminação social e assume as diferenças de renda e riqueza como um elemento de diferenciação injustificada entre pessoas. É preciso lembrar que a dignidade humana e o valor das pessoas não dependem delas serem ricas ou pobres, mas dos traços de caráter que manifestam.

O humanismo filosófico nos legou a distinção famosa entre *o ser e ter*. Essa distinção, delineada por Erich Fromm, estabelece duas descrições da natureza humana e da condição humana. A primeira proporciona os elementos ideológicos fundamentais que subjazem ao capitalismo industrial e informacional. Segue-se desta visão que ter é a orientação humana natural e inevitável do eu e do mundo. A segunda concepção, que Fromm defende, sustenta que o ser (e o altruísmo) é uma opção inteiramente viável para os seres humanos e a única que os capacita à auto-satisfação e estabilidade e autorrealização (LANKSHEAR, 2003). Como explica Lankshear, a concepção do ter coloca como objetivo da vida a felicidade, entendida como a satisfação de desejos e necessidades que sentimos. Nessa perspectiva, cada pessoa persegue seus próprios interesses dentro de limites considerados legítimos no mercado de bens e serviços. Fromm nota que uma visão particular da natureza humana acompanha essa descrição da condição humana. Ele presume que os seres humanos são “basicamente preguiçosos e passivos por natureza” e que eles “não querem trabalhar... a menos que impulsionado pelo incentivo do ganho material’ ou ainda coagido pela fome ou medo de punição” (FROMM, 1978, p. 103 apud LANKSHEAR, 2003, p. 56).

Em oposição a essa visão, Fromm apresenta uma concepção da natureza humana e da condição humana que possuem dois fatores: de um lado está “o impulso biológico pela sobrevivência” e o “máximo desenvolvimento da capacidade racional” (LANKSHEAR, 2003, p. 56). Como um resultado, os humanos não podem viver em unidade com a natureza como outros animais, que estão imersos nela. A forma de buscar a unidade e não se sentir isolado é buscando relações com outros que podem ser de dominação ou submissão, nas formas autoritárias que levam ao preconceito ou relacionando-se com eles na forma do diálogo e do amor. Nós procuramos unidade, reconhecimento e um sentido de satisfação tanto em atos de sadismo, quando em atos de profunda solidariedade (FROMM, 1986, p. 107).

Ser e ter, como possibilidades, no entanto, precisam ser distinguidos. O ter, a riqueza, é algo valorizado, mas não significa que seja valioso. Valorizado e valioso são coisas diferentes. A noção de valioso é normativa e pertence à ética. A noção de valorizado é descritiva e pertence a psicologia. Valorizar algo é querer experimentar, possuir ou envolver, tem relação com sentir-se positivamente em relação a algo. Mas nós podemos valorizar o que não é bom e podemos não valorizar o que é intrinsecamente bom. (AUDI, 2007). Se valorizamos o que não é intrinsecamente bom, estamos perdendo nosso tempo. Existem coisas boas e más na vida e articu-

lá-las pode, então, nos ajudar a compreender padrões de conduta. Na vida social ser e ter se confundem com frequência. É importante, então, pensar em estratégias que evitem esse tipo de confusão.

Uma das apostas fundamentais defendidas por humanistas como Erich Fromm e Adela Cortina para diminuir o desprezo pelo desvalido, a falta de consideração e valorização, é usar a estrutura educacional de modo a formar pessoas capazes de reconhecer a dignidade e tratar com compaixão, protegendo os pobres dos perigos do ódio e desprezo que são dirigidos a coletivos – não somente os pobres, mas também, em boa medida, outros grupos vítimas de desprezo ou ódio, tais como os islâmicos (islamofobia) e gays (a homofobia).

Cortina defende a criação de uma cultura mais igualitária, de compaixão e dignidade, que evite os delitos e o ódio, deve ser levada a cabo através de um projeto mútuo “con la educacion en la família, en la escuela, a través de los meios de comunicaci3n y en el conjunto de la vida pública” (CORTINA, 2017, p. 126). Fromm, por sua vez, sustenta que uma cultura de solidariedade, dirigida pelo ser e não o ter, é aquela que permite a habilidade de raciocinar, de buscar expressão de si e torná-la real. Nos processos onde o objetivo é ser, o conhecimento que a escola oferece não é um objeto inerte, mas um tipo que nos “sensibiliza” e permite que nos expressemos autenticamente quem somos como pessoas e espécie. Esse tipo de apreço pelo conhecimento e mesmo pelo contato humano interpessoal não vê outras pessoas como objetos, como coisas, com maior ou menor valor, mas como indivíduos potenciais que buscam expressão e sonhos como nossos próprios.

Estimular uma cultura pessoal e pública centrada em emoções como a compaixão, o cuidado amoroso pelo outro e a generosidade é um passo importante para responder aos desafios crescentes de preconceito social e as fobias sociais que impedem o surgimento de uma cultura cordial e de acolhimento, aberta e receptiva. A valorização de emoções altruístas ou benevolentes, juntamente com um forte senso de consciência moral e responsabilidade social é, sem dúvida, um passo importante. É essencial, nesse sentido, considerar as desigualdades existentes nas salas de aula e estimular a capacidade de compadecimento frente as dificuldades do outro e, claramente, o engajamento numa cultura de cuidado do outro e não do desprezo.

ATIVIDADES – Unidade 4

1) Responda o questionário online que será disponibilizado pela equipe EAD;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro procurei apresentar de forma didática e acessível um conjunto vasto de informações que compõe o estudo da ética nas organizações. Conforme foi possível verificar durante a leitura, a ética das organizações abrange tanto temas ligados à formação propriamente moral no espaço escolar, preocupando-se com virtudes intelectuais necessárias para o bom entendimento dos problemas humanos até virtudes propriamente morais como a bondade, a coragem, a honestidade, entre outras, que são essenciais para a vida em sociedade, quanto temas ligados à organização ética do espaço escolar, identificando e estudando problemas éticos que aparecem com frequência no interior da escola como o bullying, o racismo, a injustiça contra pobres, entre outros. O estudo desse volume permitirá, nesse sentido, ao aluno ter uma compreensão ampla das teorias, da psicologia e da reflexão prática necessária para compreender como é e como funciona a ética das organizações educativas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, L; MOORE, M. "Deontological Ethics". In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-deontological/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

ANSCOMBE, G. E. M. **Modern Moral Philosophy**, Philosophy, n.33, 1958, p. 1-19.

AUDI, R. *Moral Value and Human Diversity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BATSON, D. **The altruism question: towards a social-psychological answer**. Oxford: Oup, 1991.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEE, H; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BLOOM, P. **Contra a empatia**. Tradução de Flavio Williges. Disponível em: https://www.academia.edu/32057531/Paul_Bloom_Contra_a_empatia. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

BRANT, D.; FIGO, A. **Aos dez anos**, investidor mais jovem da Bolsa usa estratégias de gente grande. Folha de São Paulo. 21 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/09/1683918-aos-10-anos-investidor-mais-jovem-da-bolsa-usa-estrategias-de-gente-grande.shtml>>. Acesso em 25 de julho de 2017.

CASSAM, Q. *Self-knowledge for humans*. Oxford: Oxford University Press, 2014. CARVALHO, Maria Cecília. O utilitarismo em foco. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

COPLAN, A.; GOLDIE, P. **Empathy: philosophical and psychological perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

CORTINA, A. *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Madrid: Paidós, 2017.

CORTINA, A. *Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Editorial Paidós, 2015. p.130-131

DE BORBA, A. Z. **Virtudes Intelectuais e Educação**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM. 2016, 85 fls.

DORIS, J. **The Moral Psychology Handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DREYFUS, H; KELLY, S. D. **All Things Shining: Reading the Westearn Classics to Find Meaning in a Secular Age**. New York, Free Press: 2011.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. 2.ed. Tradução de Raquel Weiss. Petropolis:Vozes, 2012.

ESTEVES, J. Ética Deontologica. In: BRUM TORRES, J. C. **Manual de Ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, Caxias do Sul: Vozes/Educs, 2014. p. 110-126.

FREDRICKSON, B.; COHN, M. Positive Emotions. In: LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, J.; BARRET, L. **Handbook of Emotions**. New York: Guilford Press, 2010. p. 777-797.

FRICKER, M. “**Epistemic Injustice and Preservation of Ignorance**”. *The Epistemic Dimensions of Ignorance*. Edited by Rik Peels and Martijn Blaauw. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 160-177.

FROMM, E. **Ter ou Ser?** São Paulo: Editora LTC, 1986.

FULLAT, R. **Filosofias da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice**. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge/Massachussets: Harvard University Press, 1982.

GOLDIE, P. **The Emotions: a philosophical exploration**. Oxford: Clarendon Press, 2000.

GUIGNON, C. **On being Authentic**. London: Routledge, 2004.

HANSCOMB, S. **Critical thinking: the basics**, London: Routledge, 2017.

HARMAN, G. “**Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Fundamental Attribution Error**” In: *Explaining Value and Other Essays in Moral Philosophy* (Oxford: Oxford University Press, 2000), p. 165–78

HOFFMAN, M. Empathy and Prosocial Behavior. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J.; BARRET, L. **Handbook of Emotions**. New York: Guilford Press, 2010. p. 440-456.

_____. **Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice**. New York: Cambridge University Press, 2000

HUME, D. **Enquires Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals**: Reprinted from the 1777 edition with Introduction and Analytical Index by L. A. Selby-Biggie. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1975.

HUME, D. **A Treatise of Human Nature**. Oxford: Clarendon Press, 1978.

HURSTHOUSE, R.; PETTIGROVE, G. **Virtue Ethics**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-virtue/>>. Acesso em: 15/03/2019.

ICELAND, M. **Race and ethnicity in America**. Berkeley: University of California Press, 2017.

JACKSON, F; SMITH, M. **The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy**. Oxford, 2007.

JAGGAR, A. M. Feminist Ethics. In: LAWRENCE, C.; BECKER, B; CHARLOTTE B. **The Encyclopedia of Ethics**. 1992, Garland Publishing. p. 1-361

JAMES, W. **As variedades da experiência religiosa**. Um estudo sobre a natureza humana. São Paulo: Cultrix, 1995.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Barcarolla e Discurso Editorial, 2010.

KAUPPINEN, A. **Moral Sentimentalism**, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2016 Edition). Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/moral-sentimentalism/>>. Acesso em: 15/03/2019.

KAMTEKAR, R. **Situationism and Virtue Ethics on the Content of Our Character**. In: Ethics, n. 114, April 2004. p. 458-491.

LANKSHEAR, C. On Having and Being: The Humanism of Erich Fromm. Counterpoints, **Critical Theory and the Human Condition: FOUNDERS AND PRAXIS**, 2003, v. 168, p. 54-66.

BARRETO, L. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2010.

LUDLOW, P. **What The Hell Are We Doing Here ?** 3:AM Magazine. 2013. Disponível em: <<http://www.3ammagazine.com/3am/what-the-hell-are-we-doing-here/>> Acesso em: julho de 2018. p.1-7

MARCO AURÉLIO. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

MERRITT, M; DORIS, J.; HARMAN, G. Character. In DORIS, J. **The Moral Psychology Handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 355-401

MILLS, C. **The racial contract**. Ithaca: Cornell University, 1999.

MURDOCH, I. **The Sovereignty of Good**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2001.

_____. *Metaphysics as a Guide to Morals*. London: Allen Lane/The Penguin Press, 1993.

_____. *Existentialists and Mystics*. Writings in philosophy and Literature. London: Allen Lane/Penguin Books, 1998.

NARAYAN, U. Working Together across Difference: Some Considerations on Emotions and Political Practice. *Hypatia*, v. 3, n. 2, 1998, p. 31-47.

NICHOLS, S. **Sentimental Rules**: on the natural foundations of Moral Judgment. Oxford/UK: Oxford University, 2007.

NODDINGS, N. **Caring**: a relational approach to ethics and moral education. Los Angeles: University of California Press, 1986.

NODDINGS, N. **Starting at Home**. Caring and Social Policy. Berkeley: university of California press, 2002.

OAKLEY, J.; COCKING, D. **Virtue Ethics and Professional Roles**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

POSSEBON, L. **O modelo expressivo-colaborativo**: uma alternativa feminista à ética tradicional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RACHELS, J. **Os Elementos da Filosofia da Moral**. 4 ed. Trad. Roberto Cavallari Filho. Barueri: Manole, 2006.

RUSSELL, B. **El credo del hombre libre y otros ensayos**. Madrid: Catedra Ediciones, 2004.

SHERMAN, N. Moral Psychology and Emotion. In: CRISP, R. (ed) **The Oxford Handbook of the History of Ethics**. Oxford: Oxford University Press, 2003. P. 1-31

STOCKER, M. **O valor das emoções**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

RIBEIRO, D. **Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios**. São Paulo. Carta Capital. Caderno Sociedade. 05/01/2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/escriptorio-feminista/racismo-reverso-e-a-existencia-de-unicornios-205.html>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

RORTY, A. **Identity, Character and Morality**. Essays in Moral Psychology. Cambridge/Massachussets, 1993. p. 149-170.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Ferreira. São Paulo: Martins Fontes Brasil, 1999.

SIEGEL, H. **Educating Reason**. New York: Routledge, 1988.

SABINI, J. SILVER, M. **Lack of character?** Situationism critiqued. *Ethics*, vol.15, n.3, abril 2005.

SLOTE, M. **From Enlightenment to Receptivity**. Rethinking our Values. London: Routledge, 2013.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre o fundamento da Moral**. Tradução Maria Lúcia Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2001

SHROEDER, T.; ROSKIES, A. NICHOLS, S. Moral Motivation. In: DORIS, J.; **The Moral Psychology Handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 72-111

TIMMONS, M. **Moral Theory: An introduction**. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2013.

TONG, R.; WILLIAMS, N. **Feminist Ethics** The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/feminism-ethics/>>. Acesso em: 13/01/2019

TODOROV, T. Race and Racism. In: BACK, L; SOLOMOS, J. **Theories of Race and Racism: A Reader**. London: Routledge, 2000. p. 65-70

WALLACE, R. J. Moral Psychology. In: JACKSON, F; SMITH, M. **The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy**. Oxford, 2007. p. 86-113.

WATSON, G. **Psychopathic Agency and Prudential Deficits**. Proceedings of the Aristotelian Society, v. CXIII, Part 3, 2013.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. DOI 10.1590/S0104-129020162610. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

WILLIGES, F. Psicologia moral. In: BRUM TORRES, J. C. **Manual de ética**. Petrópolis: Vozes. 2014, p. 174-200.

WILLIAMS, B. **Ethics and the limits of Philosophy**. London: Routledge, 1985.

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR AUTOR

Flavio Williges é professor de ética e epistemologia no Departamento de Filosofia da UFSM. Desde 2010 tem se dedicado ao estudo das emoções e seu papel na moralidade. Escreveu diversos artigos e capítulos de livros dedicados à psicologia moral, ao debate sobre aspectos históricos e conceituais de teorias morais normativas, especialmente daquelas que enfatizam o papel das emoções e envolvem uma psicologia moral rica, voltada para o entendimento de como seres humanos podem ser moralmente bons e viverem vidas felizes.