

INSTITUTO PIAGET

Congresso Internacional

Evolução das Ciências, Ética e Educação:
Percurso para a emergência de uma ética operatória

Lisboa, 30 Maio – 1 de Junho

O entendimento do processo ético e as possibilidades da educação moral

Luís Moita

Resumo: Deve proceder-se a uma crítica do racionalismo moral, tanto mais quanto a dialéctica do comportamento não coincide com a dialéctica do conhecimento.

Entender o processo ético na sua globalidade obriga a um percurso que vai do desejo à exteriorização, no âmbito de uma relação intersubjectiva e interactiva.

Aí se descobre a importância da ideia de critério.

A apreensão dos valores morais é inseparável da acção, até porque eles são medições da relação, além de que, sendo relativos, os valores podem representar exigências inconciliáveis. De qualquer modo, a sensibilidade aos valores adquire-se no empenhamento pelos valores.

A educação moral não se reduz à transmissão de conhecimentos, nem pode ter a ambição de comunicar o inefável. Todavia, há lugar para o testemunho e o discurso.

Uma pedagogia participativa privilegia a discussão ética, a qual favorece o amadurecimento dos critérios.

“Quem fez isto?”, pergunta o professor. “Não sei”, responde o aluno. Admitamos que ele saiba, que tem conhecimento de algo de errado feito por um seu colega. Interrogado pelo professor para efeitos de identificar e punir o responsável, o aluno falta à verdade, mente. Espontaneamente, sacrifica a veracidade da palavra e rompe o circuito da comunicação em nome da cumplicidade com o seu grupo. Prefere mentir a denunciar. Se a relação não fosse de autoridade, talvez ele tivesse a coragem de responder: “Sei, mas não digo”.

O professor vê frustrado o objectivo da inquirição. Se vier a perceber que o aluno lhe mentiu, será tentado a censurá-lo ou mesmo a castigá-lo. A não ser que valorize positivamente a lealdade entre colegas, ao ponto de apreciar a atitude do mentiroso. Ou então, melhor ainda, que saiba repensar a sua relação com os alunos de modo que eles não sintam necessidade de mentir para salvaguardarem a solidariedade que os une.

Dilemas como este enchem o nosso dia-a-dia e põem à prova a correcção moral da nossa conduta. Uma reflexão acerca da prática educativa não pode omitir o entendimento sobre o processo ético na sua globalidade, sob pena de deixar em aberto uma vasta área da personalidade individual e da convivência em esferas mais ou menos alargadas.

Digo bem "na sua globalidade", porque parece fácil trincar o processo ético, ter dele uma visão reducionista, analisá-lo à luz de conceitos que não lhe são forçosamente adequados, daí resultando desfocagens com implicações teóricas e consequências práticas.

Ao mentir, o aluno teve razões para o fazer, embora se possa legitimamente perguntar se teve razão. Razões, razão – que é isso ao certo? Será que, quando decide, utiliza um raciocínio lógico, à maneira de um silogismo, em que, estabelecidas as premissas, delas decorre uma conclusão peremptória? Será que se limita a aplicar, casuisticamente e por dedução, normas gerais a situações concretas? O que o leva a agir desta maneira e não de outra é apenas o impulso do juízo moral?

Estudos prestigiados sobre o desenvolvimento moral, assentes em investigações empíricas, concluíram pela existência de paralelismos entre o desenvolvimento cognitivo (em sentido estrito) e o desenvolvimento moral, ambos correlacionados no âmbito da aprendizagem construtivista. Estou a pensar, sobretudo, em Piaget e Kohlberg. Para este último, inclusivamente, existe conexão entre o pensamento formal-operativo e o juízo moral pós-convencional.

Receio que estas importantes conclusões sejam interpretadas no sentido de reduzir a ética à sua componente cognitiva, ou que se pense encontrar nelas fundamento para a defesa do racionalismo moral. O formalismo racionalista da ética kantiana exerceu uma influência duradoira, que hoje parece até reviver, mas que julgo parcialmente negativa para a compreensão da moralidade. Claro que a razão prática não se confunde com a razão pura, mas a verdade é que em Kant as distinções formal/material e a priori/a posteriori são uma espécie de registo comum presente em ambas, de maneira provavelmente discutível.

Devo à filósofa espanhola Victoria Camps o ter-me chamado a atenção para o facto de Hegel, já ele, se demarcar do imperativo categórico kantiano, lugar da razão solitária que ambiciona a universalidade, para contrapor à consciência moral abstracta a importância da linguagem e da acção. Da Fenomenologia do Espírito destaca Victoria Camps duas coisas: “a descoberta da linguagem como lugar de reconhecimento e reconciliação das consciências e a chamada de atenção para a própria acção moral. No primeiro caso, Hegel constitui-se pioneiro da moderna abordagem linguística, na medida em que ultrapassa a representação solipsista (...) pela comunicação ou reconhecimento do outro e pelo outro, através da linguagem. Em segundo lugar, Hegel recusa a consciência identificada com a lei moral, que nunca chega a actuar por medo de se cobrir de impurezas, a favor da consciência segura de si que actua não obstante a singularidade de qualquer acção” (1).

Talvez seja esta tradição hegeliana que se manifesta nas teses de Habermas sobre a acção comunicativa. Mantendo-se no ponto de vista de uma ética procedimental, ele tem o mérito de localizar a validade da norma no quadro da discussão ética e da argumentação plural, cujo pressuposto é a linguagem comum e cujo terreno de efectivação é justamente o da acção moral.

A crítica do racionalismo em ética resulta ainda da impossibilidade de confundir a dialéctica do conhecimento com a dialéctica do comportamento. Voltando a Kant, ele constitui um marco fundamental na afirmação da autonomia da consciência, mas a sua recusa de uma ética “material” do bem e da felicidade conduziu-o a uma ética do dever formal, sendo que o dever é o que a razão apreende como obrigatório. Nesta transposição das categorias formais, próprias da crítica do conhecimento, para o domínio da acção, perde-se a especificidade do comportamento. Já num texto, pouco conhecido, de 1965, Paul Ricoeur distanciava-se nestes termos da ética kantiana: “Importa renunciar a qualquer oposição do estilo forma-matéria, que diz respeito às operações constitutivas da verdade, e aceder a uma dialéctica do agir, cujo tema central seria a relação da operação à obra, do desejo de ser à sua efectivação” (2).

Levar-nos-ia longe explorar aqui todas as sugestões contidas nestas palavras, desde o carácter “originário” do desejo até ao processo da sua exteriorização, culminando no agir concreto que é o próprio momento de resolução da questão ética. Pelo menos, retenhamos agora estas ideias de que a esfera do comportamento não é adequadamente analisável à luz dos mecanismos do conhecimento e de que a recusa do racionalismo ético tem sérias implicações para a educação moral, como adiante veremos. Adiantemos desde já que o “racional” nem sempre é “razoável” e que a decisão moral – sem prejuízo de se fundar em razões e, portanto, de visar a racionalidade –

há-de procurar fundamentalmente a razoabilidade. Este termo "razoabilidade" pode parecer fraco e de reduzida conotação normativa ou imperativa, mas convém advertir que muitas vezes o tecnicamente racional se revela humanamente insensato, pelo que a busca de razoabilidade condiciona, em última análise, a correcção do agir.

Regressemos, porém, ao exemplo inicial do diálogo entre o professor e o aluno. Posto na situação concreta de ser interrogado sobre a autoria de um qualquer comportamento negativo, o aluno é chamado a decidir. A sua resposta nunca será insignificante, terá sempre um significado ao qual não se pode esquivar. Podemos imaginar que, nos segundos de indecisão antes de responder, se trava na sua cabeça o combate entre duas prescrições, no caso, antagónicas: "não devo mentir", "não devo denunciar". Se ele se reportasse única e simplesmente às normas gerais interiorizadas pela sua consciência, ficaria prisioneiro da alternativa entre mentir e denunciar, provavelmente incapaz de decidir. O purismo lógico seria literalmente paralisante.

A referência às normas gerais está longe de ser inútil e todavia é insuficiente. Naquele campo da realidade situada, que é o espaço e o tempo do exercício da sua responsabilidade, o aluno está confrontado, não tanto com preceitos genéricos, como com pessoas concretas. Há o professor que o interpela, há os colegas com quem está solidário, há eventualmente terceiros prejudicados pela conduta em apreço, há enfim toda a teia de relações inter-pessoais que delimitam a área da sua decisão. É nesse múltiplo circuito de relações, como num sistema integrado de correntes eléctricas e de campos magnéticos, que irrompem os apelos morais e que interferem as decisões tomadas. A responsabilidade é exactamente a capacidade de dar respostas a esses apelos, numerosos e por vezes contraditórios, que partem do tecido relacional.

Assim, a ética não pode pretender a objectividade referenciada a uma norma universal, mas valida-se de modo quase sempre problemático no âmbito da intersubjectividade. É no circuito das relações, onde as pessoas interagem, que se funda o imperativo moral e que se descortina a opção mais adequada. Só uma ética intersubjectiva e interactiva possibilita o entendimento do processo moral, mostrando como as exigências das relações inter-pessoais incorporam e absorvem, mas também ultrapassam e relativizam, as exigências da lei.

Por isso a ética, mais que lógica, é dialógica, no sentido etimológico do termo, isto é, assente numa circulação do "logos", como se houvesse um vai-vem de palavras, uma permuta de mensagens interpelativas entre os sujeitos envolvidos na situação. Se fosse apenas lógica, a deliberação final seria deduzida de princípios gerais, mercê do encadeamento de conceitos e da sua imposição conclusiva. Sendo dialógica, a moral busca a razoabilidade na incerteza das relações

cruzadas.

Tanto mais que, como vimos, a situação implica com frequência o antagonismo das normas: "não devo mentir", "não devo denunciar". Sob esta contradição esconde-se aquele que é seguramente o maior drama da moral vivida, ou seja, o conflito dos valores. A consciência do aluno fica repartida face à incompatibilidade conjuntural entre os dois princípios, a saber, a veracidade para com o professor e a solidariedade para com o colega culpado. Afrontam-se duas espécies de lealdade, uma delas terá de prevalecer e a outra ser sacrificada. Neste caso, é certo, o conflito não é irreparável, porque o aluno poderia ter a suficiente mas improvável maturidade para enfrentar a autoridade e responder: "Sei, mas não digo". Quantas vezes, porém, essa saída não existe e o conflito dos valores se resolve pelo sacrifício de um deles! Bastaria, neste caso, que o aluno considerasse necessário denunciar o colega em nome de qualquer motivo julgado mais forte. À pergunta do professor: "Quem fez isto?", ele responderia: "Foi fulano". Corria o risco da delação para salvaguardar algo de mais imperioso.

A priori, não estamos em condições de estabelecer a conduta preferível. Os princípios de natureza geral, bloqueados pelas suas próprias contradições, manifestaram diminuta operacionalidade para determinarem a decisão. Só no quadro dialógico da multiforme e complexa relação em que está inserido, o aluno poderá optar em consciência, superando os dilemas do proibido e do obrigatório para entrar na dialéctica do possível e do desejável.

Estaremos então condenados ao arbitrário? Ou, no mínimo, teremos de nos conformar à inutilidade do discurso moral genérico? Longe disso. A insuficiência da norma abstracta não aponta para a sua diluição, mas para a sua integração e superação no conceito mais vasto de critério.

O radical grego permite associar "critério" a "crise" e a "crítico" ou "crítica". Digamos que agir com critério é usar de discernimento, ou seja, capacidade de leitura crítica de uma realidade onde estão presentes factores de crise, portanto problemáticos, exigindo elucidação, destriça e ponderação (no sentido quase literal de pesagem). O critério é um misto de lucidez e de sensibilidade, é um exercício de inteligência (de novo na acepção literal de "leitura interior") mas também de emoções e paixões. O critério tem por campo de observação a situação, na sua singularidade e na sua globalidade, a teia de relações que a compõe e os significados interpelativos que dela emanam. O critério, na junção do racional e do afectivo, apreende o que está criticamente em jogo e mede as consequências previsíveis das alternativas. Não é acto diletante porque o discernimento torna-se opção, adquire densidade operativa e tende a

materializar-se na exterioridade.

O critério tem em conta as prescrições adquiridas, reconhece as normas éticas socialmente codificadas, mas não esgota nelas a sua consideração, absorve-as na leitura da complexidade situada e portanto relativiza-as, no sentido de as reportar às relações vividas. O sujeito moral não é o executor de regras já dadas, é o responsável por um agir criterioso.

O critério é, pois, um momento de avaliação, no sentido de captação de valores, e resolve pela ponderação o conflito entre eles. Os valores, por sua vez, são mediações da relação entre as pessoas. Quando há pouco falávamos de veracidade, lealdade, solidariedade..., o que é isso senão exigências parcelares da relação intersubjectiva?

Ao valorizar mais isto em detrimento daquilo, cada um assume os respectivos riscos, mas não o faz habitualmente de modo isolado, pois à escolha não é indiferente a aceitação pelo "grupo de referência". Este conceito foi desenvolvido pela escola norte-americana do interaccionismo simbólico e parece interessante utilizá-lo aqui. Em cada indivíduo, os valores dominantes são partilhados com um espaço de socialização, delimitado pela pertença a um grupo integrador, fonte de identidade, de identificação, de reconhecimento mútuo. A sensibilidade aos valores não é um exercício quimicamente puro da consciência solitária e o comportamento é frequentemente ditado pela aceitabilidade por parte do "grupo de referência". O aluno que responde "Não sei", tem a expectativa de que a sua conduta mereça reconhecimento por parte do grupo de colegas.

Essa mesma sensibilidade aos valores, por outro lado, não é adquirida pela via discursiva ou, se quisermos, didáctica, mas pela acção onde ela se põe à prova. Mais uma vez sou levado a citar Paul Ricoeur, para quem "os valores nunca são dados a uma consciência espectacular" (3), quer dizer, não os apreendemos na qualidade de espectadores. Não conhecemos os valores como conhecemos as coisas e muito menos os podemos contemplar como se eles fossem essências eternas, à maneira do platonismo. Só captamos os valores quando nos empenhamos por eles e a sensibilidade adquire-se na dedicação activa. O mesmo autor fala de "consciência militante" e acrescenta: "Eu não vejo senão o que estou pronto a servir" e "Eu não sou a testemunha dos valores se não for o seu cavaleiro" (4). Só na luta pelos valores, em pleno calor da acção, cultivamos o apreço por eles.

Esta permanente ligação ao agir, momento de resolução do problema ético, conduz-nos de novo à insuficiência do juízo moral, por maior que seja a sua correcção. Não basta que eu avalie adequadamente o que me é exigido, é preciso ainda que me determine a actuá-lo. Admitamos que

o aluno do nosso exemplo tenha a noção clara de que não deve denunciar o colega e todavia, por submissão ou por cobardia ou por conformismo, responde "Foi Fulano". Ajuizou acertadamente, mas agiu em contradição consigo próprio e sentirá provavelmente mal-estar, vergonha, remorso. Daí temos de concluir que a determinação volitiva é uma componente imprescindível do processo moral na sua globalidade.

Em suma, de vários modos venho defendendo uma determinada concepção da ética, cujos traços gerais é possível recapitular: uma ética não apenas do racional mas do razoável, não apenas do indivíduo mas do intersubjectivo, não apenas lógica mas dialógica, não apenas da linguagem mas da interacção, não apenas do critério mas da determinação, não apenas da consideração dos valores mas do empenho na luta por eles.

Feito este apontamento, resta o problema das possibilidades e das condições da educação moral. Do entendimento adoptado resultam diversas consequências para a relação pedagógica, designadamente a que se estabelece no quadro escolar. Outros intervenientes o farão com maior desenvolvimento e, seguramente, maior competência, pelo que me poderei limitar a algumas reflexões conclusivas.

Antes de mais, torna-se claro que a formação ética não é comparável ao processo de transmissão de conhecimentos, simplesmente porque a aprendizagem moral não é redutível à aprendizagem cognitiva, mesmo quando se podem estabelecer ligações entre uma e outra esfera. Por isso, o discurso moralizante é razoavelmente inútil e muitas vezes contraproducente: não só é pouco funcional como ainda provoca, com frequência, disfunções nas atitudes do indivíduo, ao polarizar excessivamente a sua atenção nos enunciados normativos, cuja operacionalidade já sabemos ser problemática.

O educador não pode ter a ambição de comunicar as suas percepções mais profundas porque elas pertencem ao domínio do inefável. A sensibilidade aos valores não é talvez, em si mesma, transmissível e a via privilegiada da educação moral é, porventura, a atestação testemunhal dos valores vividos. Em consequência, a educação moral é, em última análise, pouco ou nada susceptível de ser programada e de constituir matéria de ensino sistemático. A personalidade do educador, tal como se revela nas condutas efectivas, ganha assim um relevo superior ao da sua insistência discursiva.

A aquisição de aptidões de critério moral não é um processo laboratorial, nem a formação dos educandos se obtém por métodos de preservação e resguardo, como se uma doutrinação prévia

fosse bagagem satisfatória para os embates da vida. Como vimos, a sensibilidade aos valores não se adquire a frio mas a quente, pelo que a formação moral há-de privilegiar as vivências e valorizar os momentos críticos onde verdadeiramente se aprofundam os critérios.

Apesar de tudo isto, no conjunto da acção educativa o discurso ético é possível e mesmo necessário, na medida em que as normas morais representam uma sabedoria acumulada que seria imprudente subestimar. Todavia, o enunciado das prescrições deve estar subalternizado face a essa outra capacidade que é a de leitura das situações e de escuta aos apelos nelas contidos.

O caminho de maturidade moral descreve um itinerário que se orienta para duas direcções, só aparentemente contraditórias: a progressiva autonomia e a progressiva socialização. Em nome da autonomia há-de superar-se o conformismo, enquanto seguimento acrítico das convenções ou pressões sociais, o autoritarismo, enquanto submissão infantilizante às regras apenas por emanarem da autoridade, e, por maioria de razão, a sacralização dos preceitos, como se a sua origem fosse divina. Em nome da socialização há-de superar-se o egocentrismo e o individualismo, de modo a que a aprendizagem moral floresça na permeabilidade às exigências das relações inter-pessoais e colectivas.

Sendo dialógica, a moral também se aprende no diálogo. A escola favorece tanto mais a maturidade dos educandos quanto mais promove a discussão livre dos critérios de conduta. As situações críticas, aquelas em que o discernimento e a ponderação mais se impõem em virtude do conflito de valores, sejam elas de âmbito restrito ao pequeno círculo de relações, sejam de escala alargada, devem ser aproveitadas como momentos fecundos de debate cujo papel formativo tem de ser sublinhado. Do educador espera-se que tome a sério o diálogo, aceitando ser questionado em pé de igualdade, não reduzindo a discussão a uma técnica destinada a transmitir lições previamente sabidas. Uma pedagogia participativa acredita na aprendizagem comum, também e sobretudo no domínio ético.

Esta necessidade é acrescida nas nossas sociedades complexas e democráticas, onde a natural diversidade dos “grupos de referência” nos obriga a conviver com o pluralismo ético. Quando toma uma decisão, o aluno confronta-se provavelmente com padrões diferenciados, não coincidentes, oriundos da família, da instituição escolar, do grupo de colegas, dos media, enfim das várias tribos em que se integra. A discussão plural facilitará o confronto de critérios, o acerto de pontos de vista, a interacção de espaços culturais e a maturação da responsabilidade individual.

Um ambiente educativo desta natureza cultivará duas coisas igualmente imprescindíveis: a tolerância e a exigência. Tolerância, não por mera permissividade, mas por reconhecimento do pluralismo ético, por uma visão não romântica da vida em sociedade e, sobretudo, por respeito pela autonomia da livre decisão individual. Exigência também, porque a interpelação crítica estimula a qualidade das relações, donde resultará melhoria da convivência e, esperemos, maior margem de felicidade pessoal.

Não é isso afinal que procuram tanto a ética como a educação?

N O T A S

(1) V. CAMPS, Ética, retórica, política (Madrid, 1990), pág. 10.

(2) P. RICOEUR, "Démythiser l'accusation" in Demitizzazione e morale, Padova 1965, pág. 54.

(3) P. RICOEUR, Philosophie de la volonté - Le volontaire et l'involontaire (1963), pág. 73.

(4) Ibidem.