

## **Ética e Bioética: O Princípio da Justiça na Transição para uma Sociedade mais Justa a partir de uma Educação Transformadora**

*Ermano Rodrigues do Nascimento*<sup>1</sup>  
*Cacilda Vilela*<sup>2</sup>

DOI 10.20399 DOI 10.20399/P1982-999X.2016v1n3pp16-28

### **Resumo**

A questão central de nossa proposta é mostrar a possibilidade e viabilidade de manter uma reflexão ético-bioética, a partir do princípio de justiça, para promover uma educação de qualidade que prima pela transformação da sociedade e pela manutenção da ética na política, na economia, na sociedade em geral e, principalmente, na família como mantenedora da ordem moral pessoal e social. Ética e justiça caminham juntas na formação do homem virtuoso e de consciência crítica e cidadã. Por isso mesmo, destacamos I. Kant e J. Rawls a partir da análise de O. Pergoraro sobre ética e justiça, considerando a necessidade de implementar uma visão de uma sociedade mais justa a partir de uma educação para o despertar da consciência democrática e cidadã para o cumprimento dos direitos e deveres da pessoa humana digna e contemplando uma sociedade onde as liberdades sejam respeitadas e valoradas.

**Palavras-chave:** Ética; Bioética; Educação; Justiça; Virtude.

### **Abstract**

The central point of our proposal is to show, maintaining an ethical and bioethical thought, based on the principle of justice, the possibility and feasibility of promoting a high standard education that strives for transforming the society, having under consideration ethical principles in politics, economy, society in general and especially in the family as a unit of personal moral and social order. Ethics and justice work together to form a virtuous human being who might have a critical and public awareness. Therefore, we emphasize I. Kant's and J. Rawls' ethics, from O. Pergoraro analysis on ethics and justice, in order to propose a possibility of a more just society, considering the education as a way to awakening the democratic and public awareness and to fulfill the rights and duties of worthy human beings and a society where freedom must be respected and valued.

**Keywords:** Ethics; Bioethics; Education; Justice; Virtue.

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a questão da ética, da bioética e da justiça tendo em vista uma educação transformadora numa sociedade em transição. Por isso, apresentamos um percurso analítico-crítico sobre diferentes entendimentos a respeito da ética, tendo por base os tratados sobre a ética propostos por Aristóteles, São Tomás de Aquino, Kant e J. Rawls. Identificando a justiça como a espinha dorsal que sustenta os tratados éticos apresentados. Destacamos Pergoraro como aquele que defende a circularidade e a complementariedade dos quatro entendimentos éticos para sustentar a tese de que viver eticamente é viver conforme a justiça, sendo a mesma o centro norteador de todas as coisas.

Tratamos da ética como norma, tendo por base as concepções da ética em Kant e em J. Rawls. Kant e J. Rawls mudam a perspectiva de entendimento a respeito das

<sup>1</sup> Prof. Adjunto I da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto – Portugal.

<sup>2</sup> Bacharel em Administração de Empresas pela FEA/USP; Doutora em Administração de Empresas pela Université de Lausanne, Suíça; Bacharel em Letras, habilitação Português/Inglês pela FFLCH/USP; Doutoranda em Linguística pela FFLCH/USP; Graduanda em Psicologia pela UNICAP.

éticas anteriores, compreendendo a justiça como o princípio ordenador da sociedade política. Enquanto Kant defende a adoção da justiça como resultado da liberdade de decisão do indivíduo, da sua boa vontade, J. Rawls, vê a justiça como o processo pelo qual a sociedade se auto organiza num sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais. Considerando essas premissas, apresentamos algumas pesquisas que mostram que somos seres aptos a seguir regras desde a mais tenra infância e que parecem comprovar nossa índole para o senso de justiça e a distribuição equitativa de bens quando em trabalho colaborativo.

Apresentamos a justiça como virtude e como princípio que defende as éticas das eras clássica, medieval, moderna e contemporânea mostrando uma circularidade e complementaridade mútuas, cuja espinha dorsal é a justiça com um enfoque bioético. A possibilidade de convergência e mútua complementação da justiça como virtude e como princípio da cidadania e da ordem social. Ressaltamos que a ética é o dispositivo que direciona a vida, os comportamentos pessoais e as ações coletivas. Nesse tópico, trazemos pesquisas que podem ajudar a comprovar a validade da prática da justiça como virtude e como princípio, uma vez que parecem comprovar a potencialidade do ser humano como um indivíduo moralmente virtuoso, com senso de justiça apurado, propensão para a distribuição de bens equitativamente válidos e seguidor das regras determinadas por uma sociedade mais humana.

Ao propormos, contudo, algumas ações que podem contribuir para mudança na educação da sociedade como contributo para que ela se torne mais justa, digna e mais humana, a nossa esperança em um futuro, não muito longínquo, é que as transformações de caráter educativo, social e cultural possam acontecer eficazmente. A ênfase dada à educação infantil e à (re) educação de adultos são instâncias essenciais para uma educação eficiente e de qualidade.

## 1. Ética e virtude

Nossa reflexão leva em consideração a questão ético-bioética tendo em vista o princípio da justiça numa sociedade em mudança. Portanto, partimos da ideia da relação ética e virtude levando em consideração que a virtude é parte ontológica do ser humano, principalmente, reportando-se a Aristóteles em sua *Ética à Nicômaco* e, por conseguinte, a justiça como parte da virtude moral aglutinadora de todas as outras, uma vez que ela prescreve a obediência às leis e o respeito da igualdade entre cidadãos. Por outro lado, a justiça como um princípio bioético nos remete a olhá-la como uma nova fase da justiça no âmbito das relações interpessoais hoje, como uma possibilidade de colocar o homem diante das situações-limite e buscar resgatar o princípio da justiça tanto no nível pessoal, daí a questão do respeito à autonomia do indivíduo, como também no âmbito social considerando uma integração da sociedade a partir de valores humanísticos. Sendo assim, o desenrolar da justiça é vista também como uma atitude política na promoção humana na busca do bem comum fazendo reavivar tanto a ética filosófica quanto a moral pessoal e social a partir de uma nova visão integradora e de elevação do ser humano como elemento fundante de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Contudo, olhamos a relação entre ética e virtude partindo de uma ética natural o ser humano apresenta uma propensão natural à virtude da justiça. E, nesse contexto podemos salientar que somente pela observação e racionalização do pensamento poderemos afirmar como Pegoraro que, “os sentimentos morais são traços da existência humana” e “entre os sentimentos morais destaca-se o senso de justiça” (1995, p. 86). E, continua Pegoraro afirmando que, nesse sentido, o pensamento filosófico aristotélico-

tomista acerta em relação à natureza virtuosa do ser humano. Para trazer à nossa realidade esta reflexão, contextualizamos mostrando a validade de uma pesquisa mui significativa que foi realizada com bebês entre 6 e 10 meses mostrando que os bebês são capazes de avaliar o comportamento de indivíduos em relação a outros indivíduos, apresentando um senso de moralidade bastante apurado. Hamlin e colegas (2007) e Wynn (2008) são exemplos de pesquisas que mostram a tendência do homem para a prática virtuosa da justiça como moralidade. Esses pesquisadores realizaram um estudo mostrando para bebês três cenas com dois fantoches. Numa, um dos bonecos ajuda o outro boneco que está em dificuldade para realizar alguma tarefa (abrir uma caixa, empurrar uma bolinha etc.), em outra cena, o boneco não auxilia o que está em apuros, i. e., permanece neutro e, na terceira possibilidade de cenário, um dos bonecos prejudica deliberadamente o boneco em dificuldade. A ordem das cenas foi apresentada de forma aleatória. Ao final do experimento, o “boneco-bom”, o “boneco-neutro” e o “boneco-mau” eram apresentados à criança para que ela escolhesse com qual gostaria de brincar. Os resultados são bastante significativos, quase 80% dos bebês escolheu o “boneco-bom” para companheiro. Para que se restringissem os possíveis vieses em relação a bonecos serem semelhantes aos bebês, ou estarem vestido com cores que o bebê poderia preferir, os pesquisadores retomaram o mesmo experimento, mas dessa vez em lugar dos bonecos colocaram figuras abstratas como quadrados, círculos, trapézios, estrelas etc. Tanto as figuras como as cores das figuras foram distribuídas aleatoriamente. Por exemplo: em um dos cenários, os três personagens eram representados por figuras diferentes (estrela, círculo e quadrado), mas com cores iguais; em outro cenário, os personagens eram representados pela mesma figura, mas com cores diferentes; em mais uma possibilidade de encenação, tanto os personagens, representados pelas figuras, quanto as cores das figuras eram diferentes. Mesmo nessas condições de parâmetros mais abstratos, o resultado se repetiu. A maior parte dos bebês preferiu os indivíduos pró-sociais e que ajudam os outros indivíduos aos que se isentam da interação ou agem em favor próprio ou prejudicam os outros deliberadamente. Tomasello (2016) sugere que essa tendência pode ser uma capacidade adaptativa de detecção de bons candidatos a interações recíprocas que levam ao pensamento e ações morais. Outros pesquisadores, aos moldes das ideias de Dawkins (1989), levantaram a hipótese de isso apenas indicar que o ser humano é egoísta e oportunista, que age em benefício próprio ao salvaguardar as alianças com pessoas colaborativas. Independente da hipótese explicativa que se encontra para a motivação da tendência virtuosa, o que se percebe é que a criança pode ser educada para que essa centelha virtuosa seja potencializada e desenvolvida ao máximo.

Diante desta análise como um passo significativo na construção de um entendimento sobre as virtudes e/ou as ações humanas coerentes faz jus ressaltarmos que a ética pode ser vista, também, a partir de dupla significação evocando, portanto:

o princípio da acção ou o que determina o homem a agir, exprimindo um ponto de vista teórico na exigência de fundamentação de acção (a razão por que agimos de uma determinada forma e não de outra); e o resultado de uma acção que se repete ou regras que a acção cumpre, exprimindo um ponto de vista prático na necessidade de uma normativa da acção (as normas ou regras a que nos subordinamos, a que obedecemos quando agimos)”. (OSWALD; NEVES, 2008, p. 9).

Na verdade, o homem foi sempre aquele ser agente que agindo sobre a própria vida buscou superar os mais variados obstáculos e desafios tendo em vista a prática da justiça para uma realização plena. Ética e bioeticamente, o homem é esse ser de

vanguarda, que se lança de forma utópica, mas também pragmática considerando as possibilidades de avanço na própria história para a construção de uma sociedade justa e eticamente viável.

## 2. Um olhar kantiano da virtude moral

Ressaltamos neste segundo momento a moral kantiana a partir de uma reflexão de Olinto A. Pegoraro (1995). Por sua vez, Pegoraro apresenta a ética kantiana como àquela que rompe com a lógica aristotélico-tomista; rompe com o entendimento da ética dentro da chave da virtude para inaugurar a ética como norma.

Neste sentido, Kant inverte a lógica vigente à sua época, apresentando o homem como um ser radicalmente finito que não é nem natural nem espontaneamente ético. Para cercar as resistências da sensibilidade, Kant defende que o homem precisa de imperativos morais. A vida ética não está no exercício da virtude, mas no cumprimento da lei moral. Diferentemente da ética da antiguidade e da ética da era medieval as quais se centram na ordem natural e nos indivíduos, a ética kantiana erige a autonomia da vontade como base inabalável da moralidade. A vontade livre e autolegislativa confere em si mesma a norma do agir moral. Em contra partida Aristóteles e São Tomás de Aquino, mostram que a vontade é parte da irracionalidade, portanto, subordinada à razão que a ilumina e dirige. Kant, pelo contrário, exalta a boa vontade como razão pura para a prática de todo o agir moral. A moral, desvinculada do sistema metafísico grego-medieval, reduz-se a um esforço de composição entre a liberdade e a lei que a limita. É o nascimento da moral pela obrigação.

Como Aristóteles, Kant leva a reflexão moral à vida política. O primeiro baseou-se na natureza humana social (animal social) e o segundo serviu-se da liberdade (vontade livre) que, como fundamento da moralidade, não se restringe ao indivíduo e à sua conduta subjetiva, mas é também liberdade partilhada com outros. A principal discrepância entre os dois filósofos está no fundamento da vida política. Para Aristóteles, a alma da comunidade é a virtude da justiça como disposição interior de cumprir as leis. A política kantiana não exige virtudes subjetivas, mas só o cumprimento público da lei que delimita o exercício externo da liberdade. O cidadão que cumprir as leis sociais cumpre a moralidade. Para Kant, não se exige o cultivo de convicções morais para viver em sociedade, basta exercer a liberdade nos termos da lei. Na ética-política aristotélica, a virtude moral da justiça é indispensável ao funcionamento da comunidade. A moral kantiana não se apoia na consciência individual, mas apoia-se na adesão voluntária dos indivíduos à lei.

Na ética kantiana o ponto que nos parece ser mais relevante à investigação científica é a adesão do homem às leis por vontade própria e não por índole. Apesar de Kant defender a boa vontade, pelo exercício da razão, para o cumprimento de leis cerceadoras da liberdade, não nos parece adequado pressupor que o ser humano iria contra a sua natureza. Parece-nos que o fato de a ética proposta por Kant ser tão aceita e difundida deve-se à nossa propensão para seguir as regras definidas pelo grupo. Mas será efetivamente que temos essa propensão? Algumas pesquisas parecem levar a essa conclusão.

Tomasello e colegas (2005) realizaram pesquisas com crianças para verificar o grau de adesão dessas crianças às regras. Num experimento com crianças de 2 e 3 anos, acompanhada sempre de um dos pais, o pesquisador apresentou 3 objetos – uma bacia e dois cubos de cores distintas - para a criança, dizendo que um dos cubos deveria ser um pedaço de sabão e o outro uma comida. A criança deveria escolher qual cubo representaria o sabão e qual cubo representaria a comida. A partir dessa escolha, o

pesquisador ensina para a criança que primeiro se deve lavar as mãos antes de comer, simulando a ação de lavar as mãos com sabão e enxaguá-las na bacia e, depois, pegando o cubo representando o alimento e levando-o aos lábios. Após a simulação das ações, o pesquisador pedia para a criança reproduzir as etapas na ordem explicada. Assim que a criança conseguia executar a tarefa de maneira satisfatória, o pesquisador apresentava-lhe um fantoche e pedia à criança que explicasse as regras para o boneco. Deliberadamente o fantoche não executava a tarefa seguindo as ordens da criança. Após algumas tentativas frustradas de a criança “ensinar” ao fantoche as regras do jogo, geralmente, ela recorria à ajuda do pesquisador e/ou do genitor presente. Mesmo com a intervenção dos adultos o fantoche não seguia as regras. A partir desse momento, a criança ou tornava-se agressiva em relação ao fantoche, inclusive agredindo-o física e/ou verbalmente, ou abandonava a interação, recusando-se a continuar o jogo.

Em outro estudo, agora com crianças entre 6 e 8 anos, Tomasello e colegas (2005) instruíam crianças com regras distintas para o mesmo jogo. Por exemplo, explicavam para as crianças que a tarefa era um jogo colaborativo e que ganharia a dupla que realizasse a tarefa mais rapidamente. Após as crianças escolherem seus companheiros, os pesquisadores as separavam e instruíam-nas com regras diferentes. Para uma das crianças, por exemplo, diziam que elas deveriam agrupar os dados que trouxessem animais semelhantes e, para a outra, que elas deveriam agrupar as peças em cores semelhantes. Após as crianças receberem a instrução, elas iniciavam a tarefa. Obviamente, as crianças não avançavam na tarefa. Aquilo que uma fazia a outra dizia que não era assim e vice-versa. Após algumas tentativas frustradas e impasses sobre como continuar o jogo, as crianças tornavam-se agressivas. Grande parte delas desistia da interação, abandonando a sala de jogos.

Essas pesquisas são alguns exemplos que parecem sugerir que temos uma propensão para seguir regras. Sendo assim, a boa vontade kantiana para adesão ao cumprimento das leis não seria apenas pelo uso da razão, mas também devido à nossa índole para o cumprimento das regras ditadas pelo grupo. Contudo, o que essas pesquisas também nos mostram é que a nossa potencialidade para o cumprimento da lei é abalada quando uma das partes não segue o supostamente acordado. No caso das duas pesquisas exemplificadas acima, sabemos que os “acordos” não eram os mesmos para todos os envolvidos no acordo social, fazendo com que elas não conseguissem se autolegislar para encontrar uma solução pacífica. Dessa forma, parece-nos que caberia à educação priorizar um tipo de ensino no qual o diálogo e o exercício da tolerância estivessem sempre em evidência. Parece que precisamos ensinar nossas crianças que elas devem sempre indagar a atitude do outro; perguntar as razões pelas quais a pessoa está agindo daquela maneira, antes de decidir que o outro não é digno de confiança.

O raciocínio kantiano também não pode ser aproveitado no princípio rawliano da diferença. Para Kant, o direito garante as liberdades e não a felicidade. Mas para Rawls, os indivíduos, em posição de total liberdade, formam um sujeito universal, autônomo e autolegislador. Novamente aqui Rawls parece confundir a subjetividade individual com a subjetividade do coletivo. Sendo assim, como aponta Pergoraro, a teoria rawliana não faz distinção clara entre o direito e a moralidade.

Em relação à ética rawliana, o que nos parece mais relevante investigar é o senso de justiça e o tratamento equitativo entre os indivíduos. Será que temos propensão a isso? Novamente buscamos apoio nas pesquisas científicas para sustentar esse ponto. Pesquisas do etólogo e primatologista Frans de Waal mostram que o senso de justiça e o tratamento equitativo entre os indivíduos já se encontra presente em alguns mamíferos não-humanos. Num estudo realizado por Waal (2013), o pesquisador mostra que primatas não-humanos realizavam uma tarefa específica sem qualquer tipo de

resistência em troca de pepinos fatiados como recompensa até que esse grupo de primatas percebeu que um outro grupo, realizando a mesma tarefa, recebia uvas. Ao perceber que o outro grupo recebia uma recompensa bem mais apetitosa (aos olhos dos primatas), o grupo que recebia a recompensa em pepinos, imediatamente, passou a apresentar comportamento mais agitado. Esses primatas passaram a rejeitar os pepinos e interromperam a realização da tarefa. Waal esclarece que, aos olhos dos primatas, um alimento perfeito torna-se insuportável quando se percebe que um companheiro consegue algo melhor. Ele chamou essa atitude dos primatas de *inequity aversion* (WAAL, 2013, p. 17). Depois dessa pesquisa, Waal e seus colaboradores passaram a investigar esse tipo de comportamento em outros animais. Constataram, por exemplo, que um cachorro continuará a jogar com seu dono ininterruptamente sem qualquer recompensa até o momento que ele perceber que o seu dono recompensará outro cachorro com um biscoito. Nesse momento ele interrompe o jogo e não retoma a atividade nem com afagos ou violência, voltando a jogar somente após seu dono também recompensá-lo com o biscoito. Mas e quanto aos humanos? Espera-se que haja, igualmente, uma propensão ao senso de justiça e ao tratamento equitativo entre os humanos. Será que nosso comportamento é semelhante aos outros animais mamíferos?

Pesquisas com humanos parecem indicar que a demanda por tratamento equitativo e justo é uma tendência do ser humano, porém, a divisão de bens materiais não parece ser assim tão natural, precisando ser ensinada aos humanos constantemente. Warneken e colaboradores (2006; 2011) verificaram que, nas crianças (18-24 meses), a divisão do espólio ocorre quando se precisa do trabalho conjunto e colaborativo para a obtenção do bem. Entretanto, quando o bem está disponível e não exige qualquer esforço conjunto para a sua obtenção, a criança que primeiro se apropria do objeto não o divide com a outra criança. Hannan, Bender e Tomasello (2014) verificaram que crianças (3-5 anos), ou seja, crianças um pouco mais velhas do que as participantes da pesquisa anterior apresentam um comportamento de distribuição meritocrática. As crianças deveriam puxar uma corda num trabalho conjunto, sendo que a corda não estava acessível. Uma das crianças recebia um artefato para facilitar a liberação da corda enquanto a outra não tinha qualquer auxílio, devendo fazê-lo com as próprias mãos. No primeiro experimento – situação justa – a criança que dispendeu mais esforço recebia 3 brinquedos enquanto a outra apenas um. No segundo experimento – situação injusta – a criança que havia dispendido mais esforço recebia apenas um brinquedo enquanto a outra recebia três. Os pesquisadores também testaram crianças numa situação não colaborativa na qual elas também deveriam realizar a mesma tarefa: puxar uma corda. Essa atividade deveria ser realizada de forma independente, ou seja, sem interação entre as crianças. Nesse experimento, a corda também não estava acessível facilmente. Uma das crianças recebia o artefato facilitador enquanto a outra não. Esse experimento também foi feito nas condições de situação justa (3 brinquedos para quem dispendeu mais esforço e 1 para a outra criança) e situação injusta (1 brinquedo para a que dispendeu mais esforço e 3 para a outra). Os pesquisadores constataram que as crianças, na situação não colaborativa, em qualquer um dos contextos, dificilmente, redistribuíam os brinquedos. Contudo, quando na situação não colaborativa, em contexto de injustiça, a criança que se sentiu injustiçada, geralmente, começava a chorar minutos depois de receber seu “espólio” injusto. Nas tarefas colaborativas, as crianças tenderam à redistribuição mais na situação de injustiça do que na de justiça.

Essas pesquisas mostram que apesar da nossa tendência ao senso de justiça e tratamento equitativo para a divisão de bens, essa tendência parece vinculada ao trabalho cooperativo. Entretanto, quanto mais as crianças crescem, mais dispostas elas estão a dividir os bens entre os indivíduos, tenham eles ou não colaborado para a

obtenção do bem. Tomasello (2016) mostrou que quanto mais as crianças envelhecem, à distribuição equitativa – partes proporcionais relacionadas ao esforço de obtenção do bem – agregam-se outros parâmetros. Algumas crianças em idade de pré-adolescência chegam a distribuir uma parte maior para o outro indivíduo do que para si mesmas quando percebem que o outro indivíduo é de alguma maneira, mais frágil do que elas – criança mais jovem, criança que apresenta alguma dificuldade motora, pessoas idosas etc.

Além dessa tendência ao senso de justiça e ao tratamento equitativo na distribuição de bens, os pesquisadores constataram nossa tendência altruísta. Warneken e colaboradores (2007) mostram que primatas não-humanos e crianças humanas (18 meses) são seres altruístas que ajudam outros indivíduos, mesmo não-coespecíficos, sem qualquer tipo de expectativa de recebimento de recompensa. E continuam a ajudar mesmo quando isso demanda maior esforço. Contudo, Tomasello (2009) alerta que esse “altruísmo” dos primatas só ocorre quando no esforço colaborativo não está envolvido qualquer tipo de alimento.

Para que princípios éticos e morais sejam aprendidos e conhecidos é necessários que sejam internalizados, interiorizados num processo constante da vivência humana e, assim sejam postos em prática e, nesse sentido defende Singer (2011), que a educação pode ser um mecanismo para desenvolver nas crianças um tratamento equitativo não apenas relacionado ao esforço colaborativo para a obtenção do bem, mas igualmente um senso de justiça que respeite as diferenças individuais para a distribuição de bens, entendendo que a distribuição de bens, mais do que uma vantagem pessoal, é um benefício para a coletividade.

### 3. Justiça: princípio e virtude

Mais uma vez, é importante fazermos menção a O. A. Pergoraro (1995) que defende a reconciliação das duas vertentes da justiça: a justiça como virtude e a justiça como princípio. A justiça como princípio e como virtude torna-se o ponto de referência e de confluência de toda a temática ética, pessoal e coletiva. Portanto, apoia-se nos dois fins principais visados na teoria rawliana: a dignidade e senso de justiça nos indivíduos e a estabilidade social. O primeiro objetivo é de ordem moral, cada indivíduo procura o seu bem, os seus fins principais, pela realização de um projeto pessoal que inclui, antes de tudo, o respeito a si mesmo. Além disso, continua afirmando que a dignidade moral obriga as pessoas ao respeito do projeto dos outros cidadãos. Sendo assim, o projeto de vida particular situa-se no interior de um projeto maior, realizado nas instituições públicas.

Em relação ao segundo objetivo, o da estabilidade social, que resulta do respeito aos princípios da justiça e da coibição das tendências contrárias. Esta é fruto da “amizade, confiança mútua e do reconhecimento público do senso coletivo” (PERGORARO, 1995, p. 85). A justiça como equidade, portanto, será mais forte e eficaz se receber a colaboração e o reforço das disposições humanas de ordem psicológica, moral e afetiva. A esteira rawliana, defende que o senso de justiça aparece aos indivíduos como uma extensão de seus laços afetivos naturais e como uma maneira de se preocupar com o bem comum. Para Pergoraro fica evidente que Rawls incorpora na teoria da justiça o esquema clássico da ética das virtudes. Contudo, respeitadas as diferenças pessoais e históricas, podemos situar no mesmo patamar de importância às teorias ético-políticas de Aristóteles, São Tomás, Kant, Rousseau e J. Rawls, na visão de Pergoraro. Cada um em sua circunstância histórica tratou os problemas fundamentais da vida social e, para todos eles, a justiça (ou o direito) ocupa o lugar central na

articulação do discurso ético-político, ora como virtude ora como princípio. É fundamental ressaltar que uma sociedade não pode minimizar o valor da ordem moral, pois ela está em primeiro lugar, em seguida vem a ordem jurídica que não pode estar acima da ordem moral. Segundo Ferrer e Álvares (2005, p. 30), “a moralidade é um fato universal e inevitável”. Acrescentam, “a moralidade é um constitutivo característico da condição humana, como o são a racionalidade, a sociabilidade ou a linguagem. O ser humano é um ser moral. (...) O fato moral é onipresente na experiência humana” (*Ibidem*, p. 31, 33)).

Essas teorias, sendo assim, convergem e complementam-se mutuamente. A aceitação da tese da circularidade e mútua complementaridade dos sistemas éticos está longe de ser unanimidade entre os pensadores que se ocupam da filosofia ético-política. No entanto, Pergoraro é adepto dessa teoria da circularidade e complementariedade que, segundo ele, deve basear-se na historicidade e temporalidade da existência humana.

A historicidade é uma dimensão constitutiva da existência pessoal e intrínseca à ordem social. Nascemos numa realidade cultural, ética e política já existente. Por isso a historicidade marca nossa existência. No interior do processo histórico atua uma lei ética imanente que age na história pessoal e coletiva. Cabe à reflexão filosófica descobrir essa lei imanente para que possa projetar para o futuro as linhas de conduta que, livremente queremos construir. Por sua vez, a historicidade imbrica-se na temporalidade da existência humana. Como realidade presente, nossa existência está sob o controle e responsabilidade; mas somos, ao mesmo tempo, existência que resvala incessantemente para o passado estável, irreformável e independente de nossas decisões; finalmente somos também a existência ainda-não-realizada que prevê e antecipa seus projetos. Nosso ser ontologicamente mutável oscila entre a existência presente, a existência já passada e a existência ainda não realizada.

Para Pergoraro, a historicidade e a circularidade permitem concentrar as teorias de Rawls, de Kant e de Aristóteles em três passos: a pré-compreensão da ética contida vagamente nas convicções ponderadas, sendo este o lugar no qual pode germinar a teoria moral. A teoria moral acontece no segundo momento com a formulação dos princípios da justiça com dupla direção: retrospectiva e prospectiva. Finalmente, no terceiro passo, a sociedade juridicamente bem ordenada torna-se uma comunidade marcada pela prática das virtudes. Por conseguinte, a justiça passa a ser o elemento tanto da ética das virtudes, quanto da ética das normas, ou seja, os grandes tratados éticos apresentam uma espinha dorsal idêntica: o princípio do bem humano e a justiça como princípio e como virtude. Assim defende Pegoraro.

Acreditamos que se a justiça, realmente, for vista e considerada tanto uma virtude quanto um princípio ordenador da sociedade podemos, assim, afirmar que realmente ela se sustenta. Pelos resultados das pesquisas apresentados até aqui, é possível admitir que exista uma tendência no ser humano a ser um indivíduo moralmente virtuoso, com senso de justiça apurado, propensão para a distribuição de bens equitativa e seguidor das regras determinadas pela sociedade. Entretanto, essas centelhas presentes na constituição do ser precisam ser lapidadas para que atinjam as suas potencialidades máximas. Uma forma de se conseguir tal feito é por meio da educação. Não qualquer educação, mas uma educação que se aproprie desses resultados investigados a respeito das formas constitutivas do ser para que consiga propor formas pedagógicas e educativas que potencializem nossas tendências.

Como estamos ressaltando a necessidade de uma educação para a realização humana a partir da tomada de consciência da vida ética e moral como sustentação para termos uma sociedade mais equitativa e, talvez, igualitária; os exemplos destacados na reflexão até o presente vão nos remetendo a tomarmos cada vez mais a posição de que

não é possível uma sociedade se desenvolver, crescer e amadurecer se o indivíduo não tomar consciência das responsabilidades pessoais e sociais e, com certeza, não terá um senso de justiça se esses valores não forem bem sedimentados interiormente. Segundo Tristram Engelhardt (1998, p. 156), “[o]s princípios de justiça que dão apoio à distribuição de bens conforme uma visão moral particular são exemplos especiais da tentativa de fazer o bem”. Diante de tal afirmação podemos ir mais além, que a prática da justiça também leva a outras possibilidades de interpretação, principalmente naquela que reside em saber o que é devido a quem, e por quê, como também, aquela que se baseia no princípio do consentimento, como a de Robert Nozick, que considera justas aquelas distribuições que ocorrem sem violência em relação à livre escolha dos proprietários. Em contraste, existem visões da justiça baseadas em recursos e distribuições ideais de bens. Por isso mesmo, a abordagem bioética quanto à justiça relacionada aos problemas morais apresentam vários desdobramentos, contudo, nos basta esses até agora apresentados.

#### **4. A transição para uma sociedade mais justa**

Estamos vendo que o ser humano apresenta uma tendência a ser moralmente virtuoso, com senso de justiça apurado, propensão para a distribuição de bens equitativa e seguidor das regras determinadas pela sociedade, como inúmeras pesquisas científicas parecem comprovar, ou seja, apresenta uma índole propícia para que se consiga uma sociedade mais justa. Por que então não conseguimos ter uma sociedade justa se temos a centelha que proporcionaria um palco adequado para isso? Acreditamos que a resposta se encontra numa educação equivocada que fornecemos às nossas crianças, futuros homens, futuros líderes sociais e políticos. A educação atual, seja a obtida dentro da família, seja a formalizada pelo Estado ou por empresas privadas, não permite às nossas crianças que elas desenvolvam uma consciência crítica a respeito da sociedade em que vivem e nem lhes permitem desenvolver as suas centelhas virtuosas. Acreditamos, portanto, que para conquistarmos uma sociedade mais justa é preciso que modifiquemos o tipo, o modelo de educação dado às crianças. Infelizmente, esse trabalho de esforço de toda a sociedade não será conquistado imediatamente e nem será rápido. Entretanto, deve ser um projeto de médio e longo prazos nos quais precisa haver iniciativas e começar a agir tanto por parte dos gestores e instituições educacionais quanto pela sociedade em geral.

Além do problema da educação equivocada que fornecemos às crianças, construímos uma sociedade calcada numa ótica capitalista predatória e exploradora. Tomando por base a proposta de Pergoraro a respeito da teoria da circularidade e da complementaridade das éticas aristotélico-tomista, kantiana e rawliana, destacamos alguns pontos de ações positivas que poderíamos realizar sem grandes rupturas e quebras de paradigmas na sociedade brasileira contemporânea, mas que levariam a uma modificação paulatina e constante nas formas de pensamento e comportamento por parte de toda a sociedade. Ações simples e que já poderiam ser implantadas sem grandes investimentos, dependendo apenas da vontade de nossos educadores e da vontade política de nossos representantes.

As propostas, aqui apresentadas, não envolvem grandes rupturas e revoluções, uma vez que, baseada na história da humanidade, percebe-se que, na maior parte das vezes, as revoluções e perturbações nas sociedades não conseguiram modificar rapidamente essas sociedades pelas formas desejadas, mas apenas trocaram o grupo de privilegiados que ficaram no comando. Apenas depois de mudanças paulatinas e constantes é que essas sociedades conseguiram mudanças significativas. Parece-nos

muito viável o pensamento crítico de Michel de Foucault a respeito da história da humanidade que aponta que a modificação de um sistema social, de suas estruturas e instituições deva dar-se por ações que promovam as transformações por vias internas e não por forças externas (FOUCAULT, 2001[1975]; 2009[1979]; 2013[1996]). Transformações que tenham a adesão dos indivíduos e tentem harmonizar as liberdades individuais e coletivas. Transformações que estejam dentro da legalidade jurídica, que possam avançar sem que abalem as estruturas sociais de forma desequilibrada, promovendo, assim, a adesão por grande parte da sociedade voluntariamente.

A ação que propomos referente à educação deve dar-se em duas frentes: na educação infantil, fazer com que as crianças tomem gosto pela leitura, pela busca do conhecimento, pelo desenvolvimento de sua intelectualidade, e na (re)educação dos adultos. Como vimos acima, as pesquisas mostram que os pensadores que defendem a ideia de o homem ser naturalmente virtuoso parecem ter um valor de verdade. Ao menos o senso de justiça para valorizar as boas ações e o tratamento equitativo parece ser uma propensão inata. Contudo, essa propensão à justiça como virtude precisa ser desenvolvida desde a infância. Acreditamos que seja por meio da educação que conseguiremos desenvolver a potencialidade da centelha virtuosa do ser humano. A educação para as crianças deve priorizar o ensino ético, enfatizando atitudes éticas tanto em relação ao indivíduo quanto em relação à coletividade, mas sem jamais impor à criança que a atitude ética deve ser cumprida sem questionamentos. Precisamos educar a criança para que ela possa desenvolver um pensamento crítico para ter a liberdade de escolha para a prática da ética; para que possa aderir às atitudes éticas de forma voluntária. Precisamos ensinar às crianças que são as ações diárias, mesmo as pequenas ações, que fazem com que a prática da ética se torne um hábito. Acreditamos que a educação infantil para a prática da ética conseguirá ser um fator de ampliação dos valores éticos junto aos adultos e, portanto, junto a toda a coletividade. Acreditamos que, ao introduzir novos hábitos e práticas éticas em suas casas, as crianças contribuirão para a transformação da sociedade brasileira. Entretanto, teremos que ter paciência, pois esse tipo de educação e reeducação de uma sociedade é um processo contínuo e persistente. Os educadores precisam começar agora para que as gerações futuras possam colher as vitórias conquistadas. No entanto, apenas a educação infantil não bastará para que nossa sociedade se transforme numa nova ordem social mais justa. A educação também precisa atuar junto aos jovens e adultos imediatamente. A educação não pode ser uma troca de favores e de recompensas e/ou prêmios, mas uma relação de interação entre o educar e o educando no intuito de descobrir o gosto pelo estudar e pelo pesquisar.

É preciso realizar campanhas educativas para “ensinar” aos adultos que algumas de suas ações cotidianas precisam ser modificadas. É preciso “explicar” aos adultos que algumas de suas condutas cotidianas não são éticas, mas sim, vinculadas à corrupção. Por exemplo, explicar aos pais que a ação de recompensar a criança ou o adolescente quando vai bem na escola é uma forma de suborno e corrupção. A criança precisa entender que ela tem deveres para consigo própria e para com a sociedade que não precisam ser recompensados materialmente. Os pais precisam ensinar seus filhos que estudar é um desses deveres. A recompensa por ter feito uma ação virtuosa deve bastar. Seguindo apenas algumas das sugestões da imensa lista de ações corruptas que o historiador Leandro Karnal apresentou no programa Café Filosófico: Hamlet e o Mundo como Palco, em 24 de março de 2015, devemos explicar aos pais que eles são corruptos quando compram um atestado médico para o filho para que este possa justificar sua ausência na escola quando a família entender por bem que prolongar as férias é mais importante do que retornar a tempo para que o filho atenda às suas obrigações escolares.

Mostrar aos adultos que usar o acostamento como pista de rolagem normal é tão corrupto quanto doar propinas para a obtenção de vantagens particulares. Mostrar que a utilização de despachantes para facilitação na obtenção de algum serviço é tão corrupta quanto furar a fila no supermercado. Enfim, mostrar que a ideia do brasileiro malandro que vive no limiar entre a legalidade e a subversão não é uma característica do brasileiro que mereça ser difundida e, muito menos, valorada positivamente. É preciso igualmente mostrar que os brasileiros que se orientam pela Lei de Gerson precisam rever seus valores. É preciso educar a população para que ela perceba que a lei de vantagem máxima para apenas um é prejudicial para a coletividade.

As campanhas educativas não custam caro se confrontadas com o ganho futuro que a sociedade terá. Além disso, as campanhas educativas, quando bem executadas, conseguem mobilizar a totalidade da sociedade. Lembremo-nos da campanha do Sujismundo com seu mote “povo desenvolvido é povo limpo”, da década de 1970, que conseguiu, com seu apelo jocoso conquistar a população e modificar alguns hábitos de higiene. As campanhas precisam permanecer por longos períodos, até que se constate, por meio de pesquisas, que o tópico em questão está incorporado como um hábito voluntário e não apenas como ações de boa vontade do momento. Se nos propusermos a realizar campanhas constantes para (re)educar os adultos e, concomitantemente, educar as crianças de forma ética, abreviaremos a transformação para a vida social justa de propostas éticas.

Por que é importante insistir na necessidade da (re)educação dos adultos como uma forma de disseminar ações virtuosas? Talvez a (re)educação dos adultos seja até mais importante, num primeiro momento, do que a educação infantil. Diferentes pesquisas mostram que as crianças imitam cegamente os adultos mesmo em situações nas quais elas percebem que outro tipo de ação seria mais eficiente e adequado para o momento. Por exemplo, numa abordagem de comparação entre primatas humanos e não-humanos, Whiten e colegas (2009) realizaram uma pesquisa na qual o pesquisador apresenta uma caixa para os primatas e para as crianças (entre 4-6 anos), mostrando que, após a retirada de um êmbolo, uma gaveta é liberada. Dentro da gaveta há uma recompensa, uma banana para os primatas e doces para as crianças. Na primeira fase da pesquisa, a caixa apresentada é de material opaco. Nem os primatas, nem as crianças conseguem enxergar que o êmbolo não impede a abertura da gaveta. Nessa fase, os primatas e as crianças realizaram a tarefa exatamente como lhes havia sido ensinada. Entretanto, quando os primatas conseguiam perceber, por acidente, que o êmbolo não tinha função alguma, imediatamente, eles passaram a pular a fase de retirada do êmbolo e foram diretamente para a fase de conquista da recompensa. Tal atitude não foi observada entre as crianças. Mesmo quando elas perceberam a inutilidade do êmbolo, ainda assim, elas continuaram a executar a tarefa seguindo as etapas propostas. Na fase seguinte, o pesquisador mostrou as mesmas etapas de execução da tarefa para os primatas e crianças, porém, o material da caixa era transparente, ou seja, os primatas e as crianças conseguiam enxergar que o êmbolo não exercia qualquer função para impedir a gaveta de ser aberta. Todos os primatas eliminaram a fase da retirada do êmbolo. Em contrapartida, nenhuma das crianças modificou o processo aprendido. Os pesquisadores defendem que essa pesquisa revela como o ser humano é um ser que preza a sociabilidade. Mesmo em situações nas quais há procedimentos desnecessários para a execução de alguma tarefa, as crianças repetiram o que os adultos fizeram sem modificar os procedimentos. Para os pesquisadores esse comportamento pode ter duas hipóteses explicativas. A primeira é que o ser humano repete o que seu grupo espera para que no futuro possa obter vantagens junto ao grupo, ou seja, a imitação cega seria

uma forma de aceitação e/ou manutenção no grupo. A segunda hipótese refere-se à figura protetora dos adultos e do grau de confiança que a criança deposita neles.

Outra pesquisa sobre a imitação “cega” em crianças bastante interessante é a realizada por Tomasello e colegas (2005). Enquanto a pesquisa anterior foi realizada com crianças entre 4 e 6 anos, aqui a pesquisa foi feita com bebês de 7-11 meses, ou seja, que estavam em processo de começar a engatinhar e início de aquisição de linguagem. Nesse estudo, o pesquisador mostrava para o bebê, que estava próximo de sua mãe, a tarefa de apertar um botão vermelho e que, quando o botão era apertado, uma musiquinha começava a tocar. A pesquisadora mostra para o bebê várias formas de realizar a tarefa. O bebê a imita em todas as instruções. Mesmo quando a pesquisadora mostra para o bebê que ele deve apertar o botão apenas com o pulso e não com a mão toda, o bebê tenta executar a tarefa mesmo não tendo força nem destreza motora para fazê-lo. Apesar de sua mãe estar por perto, o bebê faz várias tentativas para realizar a tarefa como lhe foi proposta. Somente após várias tentativas infrutíferas é que ele recorre à mãe para auxiliá-lo. Diferentemente dos pesquisadores anteriores que atribuem esse tipo de comportamento à figura protetora do adulto, Tomasello e colegas defendem que o comportamento mostra a nossa propensão para seres gregários e, como, Tomasello (2014) coloca, mostra que somos seres “ultrasociais”.

Independente das hipóteses explicativas levantadas, o que percebemos é que a criança imita cegamente os adultos. Sendo assim, parece evidente que precisamos usar esse comportamento infantil em prol da educação ética. Ao (re)educar os adultos para que esses modifiquem seus comportamentos e realizem ações mais éticas, forneceremos modelos éticos para nossas crianças, melhorando a possibilidade de desenvolvermos ainda mais a centelha virtuosa desse ser humano em formação. Entretanto, tratamos de um modelo de educação que possa trazer elementos da maiêutica socrática como também de uma visão fenomenológica visando desenvolver as potencialidades nas crianças sem lhes ditar qualquer tipo de normas rígidas, mas sim uma educação que lhes desenvolva a consciência crítica e que lhes permita a possibilidade de exercerem plenamente o livre-arbítrio.

## Conclusão

A reflexão aqui realizada nos reporta algumas alternativas e/ou ações que pode levar a sociedade a transitar para uma sociedade mais justa. Tendo por base os resultados de pesquisas científicas realizadas com crianças, sinalizamos possibilidades de uma possível mudança na educação.

Acreditamos que uma educação transformadora do comportamento adulto e desenvolvedora das potencialidades da centelha virtuosa nas crianças, poderá, ao longo das próximas gerações, ser a mola propulsora de uma expansão da justiça pelo viés da ética e da moral pessoal, levando a uma nova ordem social mais justa.

É claro que as mudanças não serão fáceis e nem imediatas, mas, é preciso acreditarmos e apostarmos no reflorescimento de novos cidadãos de forma mais virtuosa, sendo que eles próprios demandarão uma sociedade mais justa. Contudo, há muito a ser feito e em múltiplas frentes as ações podem ser iniciadas imediatamente. A implementação depende da vontade política cidadã, principalmente, por parte dos gestores públicos.

## Referências

DAWKINS, Richard. **The selfish gene**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

- ENGELHARDT JR, H. Tristram. **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Loyola, 1998.
- FERRER, Jorge José e ÁLVARES, Juan Carlos. **Para fundamentar a bioética: teorias e paradigmas teóricos na bioética contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2001[1975].
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009[1979].
- \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013[1996].
- HAMLIN, J. Kiley; WYNN, Karen; BLOOM, Paul. Social evaluation by preverbal infants. **Nature**, v. 450, p. 557–559, 2007.
- OSSWALD, Walter; NEVES, Maria do Céu Patrão. **Bioética simples**. Lisboa: Editorial Verbo, 2008.
- PERGORARO, Olinto A. **Ética é justiça**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SINGER, Peter. **The expanding circle: ethics, evolution, and moral progress**. Princeton University Press, 2011.
- TOMASELLO, Michael. **Why we cooperate**. MIT Press, 2009.
- \_\_\_\_\_. The ultra-social animal. **European Journal of Social Psychology**, v. 44, p. 187-194, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A natural history of human morality**. Boston: Harvard University Press, 2016.
- TOMASELLO, Michael. *et al.* Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, v.28, n. 05, p. 675-691, 2005.
- WAAL, Frans de. **The bonobo and the atheist: in search of humanism among the primates**. New York-London: W. W. Norton & Company, 2013.
- WARNEKEN, Felix; CHEN, Frances; TOMASELLO, Michael. Cooperative activities in young children and chimpanzees. **Child Development**, v. 77, n. 3, p. 640-663, 2006.
- WARNEKEN, Felix. *et al.* Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. **PLoS Biology**, v. 5, n. 7, p. 1414-1420, 2007.
- \_\_\_\_\_. Young children share the spoils after collaboration. **Psychological Science**, v. 22, p. 267-73, 2011.
- WHITEN, Andrew. *et al.* Emulation, imitation, over-imitation and the scope of culture for child and chimpanzee. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, v. 364, n. 1528, p. 2417-2428, 2009.
- WYNN, Karen. Some innate foundations of social and moral cognition. *In: CARRUTHERS, Peter; LAURENCE, Stephen; STICH, Stephen (Eds.). The innate mind: foundations and the future*. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 330-347.