

Ética da responsabilidade (Jonas) e ética da discussão (Habermas) Contributos do pensamento filosófico nos sistemas de formação do ensino superior

Ana Pedro
Ofélia Libório
Universidade de Aveiro
Dep. Ciências da Educação
Aveiro
Portugal
f999@ua.pt
f1818@ua.pt

1. A ética da responsabilidade de Hans Jonas

É em *Le Principe Responsabilité*, publicado em 1969, que o filósofo alemão H. Jonas desenvolve um conjunto de reflexões éticas face aos desenvolvimentos tecnológicos que se fazem sentir na sociedade.

Com efeito, as mais recentes descobertas da ciência e da técnica alteraram de tal forma a relação do homem consigo próprio e com a natureza que começou a pôr em causa não só a sua sobrevivência como a do planeta. Por outras palavras, as possibilidades quase infinitas do nosso poder, bem como a sua imprevisibilidade, modificaram radicalmente a natureza e o alcance da nossa resposta ética.

Neste sentido, a ética tradicional é ultrapassada, na medida em que a natureza última das suas preocupações já não se pode reduzir mais à escala meramente humana nem ao domínio da sua acção imediata. Um exemplo desta ética é autonomia moral de Kant, cuja natureza era essencialmente antropocêntrica e individualista, facto que podemos constatar através do seu imperativo categórico: “*Age de tal maneira que venhas a desejar que o princípio da tua acção se venha a transformar numa lei universal*”; “*Age de tal maneira que possas sempre tratar o teu semelhante como um fim em si e nunca como um meio*” (Jonas;1994:13).

Neste sentido, o limite de acção humana surge confinado à acção previsível e imediata dos sujeitos que a praticam não alcançando, assim, uma visão maior e mais ampla das consequências de que aquela se reveste. Por outro lado, este desconhecimento/ignorância acerca das consequências das nossas acções vem, compreensivelmente tornar o conhecimento parte imprescindível da nova ética.

Acresce ainda o facto de que, de acordo com esta máxima kantiana, o grau de responsabilidade também permanece confinado à esfera do individual, ao contrário do que acontece com a nova ética da responsabilidade, a qual transpõe para a iniciativa da esfera pública o que, antes, pertencia exclusivamente ao domínio privado.

Diferentemente dos imperativos kantianos, surge a máxima de Jonas à qual atribuía uma visão prospectiva da responsabilidade visando a transformação do agir humano, assim formulada: “*Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la Permanence d’une vie authentiquement humaine sur terre...Agis de façon que les effets de ton action ne soient pas destructeurs pour la possibilité future d’une telle vie*” (Jonas;1990:40).

Esta máxima de Jonas que surgiu em contraposição a uma lógica anterior, acentua a necessidade de nos preocuparmos com o futuro e tornarmo-nos “*responsáveis pela própria existência das gerações futuras e da perpetuação da natureza, condição de toda a vida humana futura*” (Morin &Prigogine;1998:200). Para tal, temos de alterar profundamente as nossas atitudes; i.é, o homem deve ser capaz de fazer o bem para além da espécie humana e ser capaz de reflectir sobre as consequências da imprevisibilidade da acção humana. Trata-se, em última análise, de recuperar o sentido inicial de que se reveste a natureza da acção humana – da responsabilidade perante todos os seres vivos no futuro.

Ora, este facto, só por si, introduz uma nova dimensão temporal na ética – o futuro. Neste sentido, julgamos poder afirmar que Jonas contribuiu para a redefinição de uma nova ética, segundo a qual a responsabilidade, ao contrário de Kant, não contém em si a noção de simetria ou de reciprocidade, uma vez que ela se refere na constituição de uma resposta ao que ainda não existe. Desta forma, a responsabilidade é de natureza ontológica no que se refere à capacidade do homem se preocupar; “*isto significa que o primeiro princípio de ética do futuro não está na ética enquanto doutrina do fazer...mas na metafísica enquanto doutrina do ser, da qual faz parte a ideia de homem*” (Sève; 1997:196).

Esta nova ética ressalta, então, três grandes mudanças realizáveis através da noção de responsabilidade: 1) quanto à natureza e extensão das nossas responsabilidades; 2) quanto ao carácter colectivo das nossas acções; 3) quanto à distinção entre o dever e o dever-ser: ou seja, a necessidade de manter intocável a condição humana tal como a conhecemos. Mas, tal

“não será acorrentar gravemente, à partida, a liberdade daqueles que virão depois de nós?...Devemos ser nós a decidir o que será, para eles, viver bem? ; e respeitar a humanidade não será antes fazer tudo aquilo que está ao nosso alcance para que ele disponha do máximo de autonomia e, conseqüentemente, transmitir-lhe o maior número de meios possível?” (Sève; 1997:200).

Por outro lado, a noção de responsabilidade não será ela um modelo hercúleo para o próprio homem, apesar do carácter crucial de que se reveste?

E, se não se nasce responsável mas tornamo-nos responsáveis, sendo, então, a responsabilidade uma questão de formação, que dizer da educação: valorizará ela a responsabilidade nos seus processos como acto educativo a privilegiar? Não deveríamos *re-pensar* os processos de formação afim de integrar esta dimensão, na medida em que a escola não é mais um lugar de mera instrução mas também de formação de cidadãos participativos e activos?

2. A ética da discussão de Habermas

A ética da discussão de Habermas inscreve-se num contexto de reabilitação moral face às diferentes perspectivas sociológica, psicológica e relativista da reflexão moral.

O carácter inovador que a sua ética dialógica apresenta no conjunto das diferentes éticas clássicas, nomeadamente a de Kant, reside, sobretudo, no facto de considerar a capacidade de diálogo dos sujeitos conducente ao *consensus* uma importante fonte de resolução dos conflitos morais. Ora, dada a existência inevitável de conflitos valorativos na sociedade, em geral, e, na escola, em particular, a acção educativa poderia tentar resolver as suas crises através do *consensus* dialógico: é, então, por esta razão que nos referimos ao pensamento de Habermas. Com efeito, este autor descobre um novo tipo de razão, a razão comunicacional, diferente da de natureza científica, por exemplo, e que desde sempre existiu entre nós sem que disso nos tivéssemos apercebido, a qual pode constituir um recurso imprescindível para o entendimento dos sujeitos. Neste sentido, a razão comunicacional é entendida por Habermas como uma razão prática “*daquilo que permite coordenar planos de acção para que uma sociedade seja simplesmente possível*” (Morin&Progogine;1998:214).

Partindo da ideia segundo a qual a constituição da personalidade moral reside, originariamente, numa relação de intersubjectividade, numa relação de socialização, portanto, o *consensus* que os interlocutores visam baseia-se na intercompreensão ou na compreensão mútua, onde as técnicas de persuasão e de manipulação do outro estão ausentes, por princípio.

Tal facto pressupõe ainda que, em situação de diálogo, o sujeito é suficientemente racional, autónomo e argumentativo para poder gerar uma base de inevitável consenso. Assim,

“ao fazê-lo, é preciso definir situações e proceder a críticas de práticas anteriores e acabamos por nos pronunciar sobre aquilo que é justo ou verdadeiro ou correcto...e aquilo que era um poder de coordenar acções revela-se como um poder de problematizar enunciados com referência à validade” (Ibidem).

Ora, é precisamente desta relação comunicacional que nasce a ideia de uma ética da discussão.

No entanto, como lembra Apel, o princípio da discussão e da argumentação racionais apresenta-se como uma pressuposição constrangedora, na medida em que falar é, desde logo, submeter-se ao *a priori* de toda a prática consensual:

“la prétention à la validité d’un discours ne peut être fondée qu’au terme (idéal) d’une discussion rationnelle; et celle-ci n’a elle-même de sens que dans la perspective de l’accord qui pourrait résulter d’une ‘communication exempte de domination’ “ (cit. por Ferry, 1987: 478).

Apesar deste facto e, ainda, de a comunicação na nossa sociedade ser um fenómeno distorcido pela ausência de liberdade ou de simetria nas relações, apesar disso,

dizíamos, Habermas considera que é na linguagem que reside a possibilidade implícita da intersubjectividade, condição subjectiva para que haja uma autêntica competência comunicativa entre os locutores.

No entender de Camps

“la auténtica comunicación ... tiene una función terapéutica y una función transcendental/legitimadora. Em primer lugar, permite ‘analizar’... desde el modelo o la idea de comunicación lograda, la comunicación ‘distorsionada’, y denunciar como ‘falsos’ los consensos provocados por tales situaciones imperfectas ... En segundo lugar, la situación ideal de comunicación de la pauta y establece los principios del ‘verdadero consenso’” (1991: 52-53).

Assim, do ponto de vista da análise do doutrinação, a teoria habermasiana da discussão parte do pressuposto fundamental de que, numa relação de tipo comunicacional, na qual os sujeitos se colocam numa situação que perspective o entendimento, ou o acordo, suspendendo a ordem dos interesses individuais — ao contrário de uma relação marcadamente estratégica, por exemplo — tal relação comunicacional pressupõe, também, a ausência de ameaças, de pressões e de manipulações constituindo, assim, um forte antídoto face ao doutrinação.

O *consensus* inicial, ou acordo racional, obtido a partir da relação comunicacional assim caracterizada, deixa ao outro, um pouco à maneira de Rousseau, o espaço suficiente para que as suas escolhas se efectuem não só em liberdade mas, também, com responsabilidade quanto às consequências das suas decisões, pelo que a ética da discussão se transforma numa ética da responsabilidade.

No entanto, face à objecção da inevitabilidade de situações manipulatórias, Habermas argumenta que o reconhecimento da norma justa dependerá de um acordo racional, pelo que a observarem-se situações de doutrinação não haverá reconhecimento de norma justa: por outras palavras,

“l’adhésion qualifiée de toutes les personnes concernées ... le principe-passerelle, dont l’objet serait de permettre le consensus, doit, par conséquent, garantir le fait que les normes qui sont acceptés comme valides sont celles et seulement celles qui expriment une volonté générale” (Habermas, 1987b: 84).

O modo de obtenção deste *consensus* surge, ainda, definido como resultante não apenas da vontade dos sujeitos que chegaram a acordo quanto a esta, isto é, o critério que valida e legitima as decisões dos acordos morais não é, portanto, resultado de uma arbitrariedade irracional, como também não é fruto de preferências psicológicas, ou mesmo, de pressões sociais. A sua validade depende de um saber que, necessariamente, se expõe à crítica e à aprovação da discussão argumentativa a construir.

Coloca-se, no entanto, a questão de, a nível pedagógico, evitar cair em determinado tipo de discussões, nomeadamente, discussões simuladas evitando, assim, o verdadeiro desabrochar do espírito crítico.

É neste sentido que Habermas insiste:

“La clé de voûte d’une éthique de la discussion est donc constituée par les deux hypothèses suivantes: l’hypothèse (a) selon laquelle les exigences normatives de validité ont un sens cognitif et peuvent être traitées comme des exigences de vérité; l’hypothèse (b) selon laquelle il est requis de mener une discussion réelle pour fonder en raison normes et commandements, cela se révélant, en dernière analyse, impossible à mener de manière monologique, c’est-à-dire au moyen d’une argumentation hypothétiquement développée en pensée” (Idem: 89).

Trata-se, portanto, de uma exigência de universalização que emerge do juízo de validade racional dos sujeitos ou do reconhecimento intersubjetivo das suas argumentações: a legitimidade das normas fundamentar-se-ia, então, no que de racional o consenso tem e não de um princípio que se impõe do exterior à intersubjetividade daqueles. O princípio de universalização aparece, assim, como uma regra argumentativa que, a qualquer momento, pode ser alterada em função do acordo racional atingido.

Com efeito, tal como Habermas refere,

"la réalité sociale à laquelle nous nous référons au moyen d'actes de parole régulatifs entretient déjà, dès le départ, une relation interne aux exigences normatives de la validité. Par contre, les exigences de vérité ne résident en aucune façon au sein des entités elles-mêmes. On ne les trouve qu'au sein des actes de parole constatifs par lesquels, pour restituer les états-de-chose, nous nous référons aux entités dans le discours qui établit les faits" (Idem: 101).

É, no entanto, na qualidade da diferença dos dois tipos de agir interrelacional e estratégico e na promoção do primeiro, que reside o aperfeiçoamento da formação socializadora dos sujeitos em formação. Esta concepção dualista do mundo, segundo Habermas, levou-o a desenvolver uma lógica comunicacional, a qual é fundamentalmente ética, como vimos.

Consequentemente, a concepção de ética que daqui resulta não é estável nem fixa, na medida em que ela se vai construindo progressivamente através do processo de decisão racional, isto é, através do diálogo, ponto de partida crucial, em nosso entender, para o desenvolvimento de atitudes morais.

É neste sentido que o papel da racionalidade em Habermas assume características verdadeiramente filosóficas, na medida em que a razão tem por missão essencial ensaiar *consensus* num horizonte infinitamente aberto.

Não partilhamos, por isso, da interpretação de Camps (1991) que considera o diálogo habermasiano um percurso que aponta para a auto-destruição assim que o diálogo atinge o *consensus*. Em nosso entender, a questão fulcral em Habermas não é tanto a necessidade de atingir *consensus* como a de obter estes através do diálogo, ou seja, não interessa tanto o fim como o meio para o atingir.

Acresce, ainda, o facto de esta discussão se realizar na esfera pública, como em Jonas, onde *“em lugar de impor a todos os outros a máxima que eu pretendo que seja a lei universal, devo submeter a minha máxima a todos os outros, a fim de examinar, pela discussão, a sua pretensão a universalidade”* (Sève;1997:88-89).

Retomando as ideias de discussão e de responsabilidade à escala do estabelecimento escolar, por exemplo, consideramos ser indispensável que os alunos sejam parte activa na deliberação e no exercício de responsabilidades, nas decisões comuns e nas intervenções práticas das mais variadas questões que envolvam o seu contexto escolar que lhes permitam olhar para o espaço educativo como uma oportunidade crucial de vivenciar a democracia participativa.

3. Contributos do pensamento filosófico nos sistemas de formação do ensino superior

É nossa convicção que a introdução do pensamento filosófico na formação inicial de professores e educadores ao nível universitário tem consequências inevitáveis na estruturação do seu pensamento autónomo, no desenvolvimento da capacidade para o pensamento crítico e investigativo que não fornece respostas prontas nem o conhecimento acabado ao aluno.

Com efeito, a mudança de paradigma pedagógico tradicional visa, não só uma maior compreensão e desconstrução de todos os mecanismos de funcionamento da realidade histórica, política, social, económica e cultural na qual o homem se inscreve, como visa, igualmente, a sua qualidade de intervenção presente/futura junto dos seus novos públicos profissionais podendo influenciar a natureza das suas acções.

Na verdade, enquanto futuros professores/educadores, ao receberem este tipo de formação ao longo da sua formação universitária inicial, pretende-se que os sujeitos adquiram um conjunto de ferramentas intelectuais, potenciadoras de um pensamento crítico e autónomo, que lhes permitirão avaliar as leituras ideológicas interpretativas da realidade circundante, bem como procurar intervir e nela participar numa perspectiva de cidadania mais democrática e participativa.

O diálogo filosófico assume, assim, um lugar primordial na sua formação não só porque fornece as ferramentas essenciais para o pensamento racional se exercer, como também permite que o mesmo seja incorporado nas suas práticas pedagógicas.

Quando inquiridos sobre a importância e pertinência deste pensamento filosófico-reflexivo para o seu futuro exercício profissional, os alunos respondem favoravelmente chegando mesmo a considerá-lo no seu carácter de imprescindibilidade, muito embora não deixem de reconhecer o seu grau de dificuldade.

Difícil e imprescindível quer porque contribui para um tipo de raciocínio muito mais abrangente e atento à intersecção de diversos factores a ter em conta na análise de desconstrução do pensamento instituído, numa leitura crítica da sociedade.

Para além disso, difícil e imprescindível também pela consciência acrescida da sua imprescindibilidade para uma leitura crítica da realidade circundante e consequente intervenção ao nível das suas práticas pedagógicas.

Assim, em vez de perpetuar a linha de um ensino tradicional que dita e impõe o *que* pensar e *como* pensar, que dita às gerações vindouras o que é *bom* e *mau*, proporciona um espaço crucial no qual possa ocorrer a problematização, o questionamento e a reflexão de um conhecimento que se constrói.

Mas, para que o professor/educador seja capaz de o fazer com os seus alunos tem primeiro de ser capaz de o fazer para si próprio, pelo que a promoção de um contexto que encoraje o diálogo, o questionamento e a reflexão assegura o desenvolvimento de um tipo de consciência autónoma e independente e muito mais esclarecida sobre a realidade na qual se insere.

Assim sendo, a prática de um diálogo filosófico nas aulas estimula, reforça e desenvolve a capacidade para o sujeito *se pensar* para além de si, apesar de si (próprio), promovendo uma educação para o pensamento crítico e para a resolução criativa dos problemas que lhe possam surgir assentando numa prática de processo investigativo, ferramenta sem a qual não seria possível uma prática pedagógica voltada para a vivência de uma cidadania democrática e responsável.

A passagem da esfera da problematização pessoal ao exercício prático do diálogo com pessoas que historicamente são consideradas *infants* (crianças, as que não falam) exige que a supervisão de educadores/professores, no seu sentido mais formativo, dê continuidade ao diálogo filosófico e, simultaneamente, incentive e envolva os futuros profissionais em processos de escuta activa dos outros-crianças, bem como de diálogo, em sala de aula invertendo, assim, a lógica da educação como inculcação de normas e valores, como acima referimos.

Bibliografia

Cortina, A. (1989): “La ética discursiva”. 533-576. Camps, V. *Historia de la ética contemporânea*. Ed. Crítica, Barcelona.

Coutinho, M. *Racionalidade comunicativa e o desenvolvimento humano em Jurgen Habermas*. Eds. Colibri. Lisboa.

Ferry, J.M. (1996): “As virtudes da discussão”. 209-218. Morin, E. & Prigogine, I. *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Inst. Piaget. Lisboa.

Habermas, J. (2000): *Aprés l'état nation*. Fayard. Paris.

Jonas, H. (1994): *Ética, medicina e técnica*. Gradiva. Lisboa.