

A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem

The theory communicative action and learning processes

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes¹

Resumo

O presente texto trata da relação entre a Teoria do Agir Comunicativo e os Processos de Aprendizagem na ótica do pensador alemão Jurgen Habermas. De fato, a compreensão dos Processos de Aprendizagem em Habermas insere-se na sua compreensão de Esfera Política Pública dentro do Estado Democrático de Direito. Deve-se, pensar, portanto, que a aprendizagem em habermas é fundamentalmente aprendizagem social, ética, cívica, normativa, estética e expressiva.

Palavras-Chave: Habermas, Aprendizagem, Esfera Pública.

Abstract

This present text comes up of the relation between Theory of Communicative Action and Learning processes in the vision of the German thinker Jurgen Habermas. Surely, the comprehension of the Learning Processes in Habermas inset in the comprehension of Political Publish Sphere in the Democratic State of Law. Should be considerate, so, that the Learning in Habermas is fundamentally social learning, ethic, civic, normative, aesthetics and expressive.

Keys words: Habermas, Learning, Public Sphere.

Introdução à legitimidade da problemática

Queremos pensar os processos de aprendizagem em Habermas a partir de dois parâmetros fundamentais. Primeiramente, precisamos perceber a distinção entre aprender e saber e, no segundo momento, perceber os processos pedagógicos do aprender à luz da teoria do agir comunicativo.

A premissa que deve orientar estas relações é a de que toda ação educativa é imanentemente social. Como diz Paulo Freire (2005),

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca). Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa e Professor dos Cursos de Letras, Arquitetura e Biologia do Campus Arapiraca. E-mail: anderson.filosofiaufal@hotmail.com.

todo ato educativo é um ato político-social, em que as relações são fruto de um processo construtivo, dialógico, crítico e emancipativo. Nesse sentido, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Young (1990), ao tratar da organização da educação iluminista, tem como objetivo elevar o nível da racionalidade a fim de que as organizações e indivíduos aprendam. Nesse âmbito de reflexão, a crítica da “ação investigativa” (*action research*), um dos desenvolvimentos mais promissores em teoria crítica da educação, tem se pautado pelo reconhecimento similar do papel potencialmente válido de professores e alunos no processo de mudança organizacional.

Portanto, é como diz Bouffleuer:

Toda ação educativa se apresenta como uma ação social. Assim, indiferentemente de compreendermos a educação ou como um ato de construção de conhecimento, ou como uma prática da liberdade, ou como um processo de formação humana, sempre estaremos pressupondo que se trata de uma ação social ou de uma interação. Esse ponto de partida é fundamental, já que os conceitos de agir comunicativo e de agir estratégico [...] se aplicam a contextos de interação humana em que as ações particulares necessitam ser coordenadas. À luz desses dois conceitos, que representam distintos modos de ação social definidos com base no mecanismo de coordenação utilizado, podemos, agora, refletir criticamente sobre o agir pedagógico (2001, p. 82).

Assim, é preciso fazer um corte metodológico, ou seja, perceber os processos pedagógicos à luz da teoria da ação comunicativa no que toca à dimensão da aprendizagem a partir de uma relação mais ampla e complexa. Para efeitos didáticos, parte-se dos textos de Charlot (2000) e Canário (2006) que tentam compreender as figuras do “aprender” como uma intuição original para uma compreensão ulterior do

processo pedagógico. E, no segundo momento, compreenderemos os sentidos da aprendizagem a partir de uma ótica habermasiana na leitura que faz Pinto (1996), em sua obra *A Formação Humana no Projeto da Modernidade*, da relação existente entre os diversos mundos e as aprendizagens daí decorrentes.

Charlot (2000) diz que a questão do aprender é uma questão mais complexa e estrutural do que o saber e compreende essa relação de duas maneiras que se auto constituem. Primeiro, existem formas de aprender que não significam, necessariamente, apropriar-se de um saber, de forma estrita, de um conteúdo específico. E, por outro lado, ao mesmo tempo que procura este tipo de saber (conteúdo de pensamento), estabelece outras relações com o mundo circundante, no que se traduz em diversas aprendizagens.

Há aqui uma dupla relação com o saber: *epistêmica e identitária*. A forma epistêmica do aprender se estabelece na forma de saberes-objetos. Na primeira relação mencionada, é interessante observar uma distinção que Charlot (2000) faz de duas relações epistêmicas: aprender a nadar e aprender a natação – uma é uma atividade do aprender que domina, e a outra é uma relação que se estabelece de forma conceitual (saber-objeto). O que se deve considerar é que o aprender se reveste de várias facetas concebidas a partir do domínio de uma atividade que se estende até o âmbito de uma relação.

Por sua vez, há uma relação de identidade com o saber, pois toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo circundante. O aprender possibilita uma relação intrinsecamente identitária, já que o saber-objeto é uma das formas do aprender que se dá mediante a relação, no caso habermasiano, mediante a interação dos sujeitos. Nesse sentido, o aprender se dá mediante uma relação eminentemente intersubjetiva, já que não há, na perspectiva habermasiana, um aprender autêntico, ou seja, que tenha validade se não for reconhecimento intersubjetivo, quer dizer, que tenha sido consensualmente aceito por todos.

Na percepção de Canário (2006), são seis as características essenciais das figuras do aprender. Em primeiro lugar, a aprendizagem

é um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio; em segundo lugar, a aprendizagem coincide com o ciclo vital de cada pessoa, ou seja, aprender é sinônimo de “aprender a ser”. Aqui, dos pontos de vista epistemológico e empírico, ganham especial realce as concepções reforçadas pela corrente das “histórias de vida” que, a partir das abordagens biográficas, põem em relevo as questões da aprendizagem (como as pessoas se formam?) em detrimento do ensino (como se ensinam as pessoas?); em terceiro lugar, a aprendizagem se inscreve num processo amplo e multiforme. Merecem atenção especial aqui as aprendizagens não formais como matriz de referência para pensar e analisar os processos de aprendizagem. Em quarto lugar, a aprendizagem é um processo em que os papéis de quem ensina e de quem aprende podem ser reversíveis; em quinto lugar, a aprendizagem caracteriza-se por ser um trabalho que ocorre em todos os contextos, dentro e fora do âmbito escolar, pois a maior parte dos contextos educativos não são, obviamente, contextos escolares; e, em sexto lugar, a maior parte das aprendizagens não são o resultado de uma ação deliberada e intencional, sob a forma de uma atividade de ensino; ou seja, existem outras aprendizagens que extrapolam o âmbito estritamente da sala de aula.

Por sua vez, no âmbito das figuras do aprender em caráter habermasiano, mencionam-se duas chaves interpretativas utilizadas por Habermas quando se trata das questões ligadas à aprendizagem humana no seu sentido mais amplo.

A partir das teorias cognitivistas oriundas do pensamento de Piaget e Kohlberg, a primeira ligada à teoria do desenvolvimento, e a segunda ligada às evoluções da moralidade, compreende-se como, em Habermas, a aprendizagem cognitiva é, basilarmente, aprendizagem social, já que o sujeito não é norma para si mesmo, pois é na relação intersubjetiva, ou melhor dizendo, na construção do consenso, que a aprendizagem se desenvolve chegando a estágios cada vez mais elaborados e complexos nas resoluções e encaminhamentos para a vida humana.

Portanto, a aprendizagem, nesse sentido, retomando Charlot (2000), é mais complexa que o saber, se aqui entendermos o saber en-

quanto saber-objeto circunscrito pela educação escolarizada. O fato é que o aprender, em sentido habermasiano, comporta estruturas cognitivas e sociais que vão além dos raciocínios lógicos e dedutivos e passam a implicar uma interação mediada pela linguagem com o mundo social. O sujeito aprende na medida em que é descentrado do seu mundo, utilizando aqui uma perspectiva piagetiana, e quando as esferas do mundo racional são, cada vez mais, justificadas por princípios universalizáveis, ou seja, em que a pretensão moral de uma escolha é discutida e consensuada por todos os participantes. Nesse sentido, Piaget e Kohlberg, ambos de distintos modos, são instrumentais para a hermenêutica habermasiana do conceito fundamental de aprendizagem. Os procedimentos linguísticos se inserem aqui num contexto mais amplo e alcançam, cada vez mais, níveis de profundidade em que emergem os sujeitos em discussão. Portanto, a competência discursiva é um dos objetivos da teoria habermasiana, seguindo as normas e os critérios para a participação de uma comunidade discursiva, critérios estes válidos para o desenvolvimento das estruturas cognitivas e pragmáticas.

Em conformidade com Habermas, portanto:

Kohlberg comparte com Piaget um conceito de aprendizagem construtivista. Este baseia-se nas seguintes suposições: primeiro, a suposição de que o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem; depois, que o aprendido é um processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido; e, finalmente, que o processo de aprendizagem deve poder se compreender internamente como a passagem de uma interpretação X1 de um dado problema para uma interpretação X2 do mesmo problema, de tal modo que o sujeito que aprende possa explicar, à luz de sua segunda interpretação, por que a primeira é errada. É na mesma linha de pensamento que Piaget e Kohlberg estabelecem uma hierarquia de níveis ou 'estádios' de aprendizagem distintos, sendo que cada nível particular é definido como um equilíbrio relativo de operações que se tornam cada vez mais com-

plexas, abstratas, gerais e reversíveis... Kohlberg acrescenta a isso outras hipóteses sobre a interação entre o desenvolvimento sócio-moral e cognitivo (1989, p. 49-53).

Nesta perspectiva, Habermas retoma Piaget como instrumental de compreensão para o desenvolvimento das estruturas do eu e para a percepção da evolução das visões de mundo e o seu consequente descentramento nos mundos objetivo, social e subjetivo.

Coutinho (2002) salienta a correspondência entre Habermas e Piaget, no que se refere à distinção piagetiana das quatro fases de desenvolvimento. São elas: *a*) simbiótica (não existe separação entre sujeito e objeto); *b*) egocêntrica (embora chegue a fazer separação entre o seu eu e o meio, a criança não consegue compreender e julgar situações que difram do seu ponto de vista); *c*) sócio-cêntrica/objetivista (fase no termo da qual se está apto para uma objetivação da natureza externa e a dominar todo um sistema de atos de linguagem e a pôr, em relações complementares, expectativas de comportamentos generalizados); *d*) universalista (fase na qual os adolescentes se libertam, progressivamente, do dogmatismo da fase de desenvolvimento anterior, fora do qual são capazes de conduzir discursos racionais, através dos quais o sistema de demarcações do eu se torna reflexivo, sendo capazes de ir além de uma atitude objetivista, face à natureza, e de quebrar o sociocentrismo de uma ordem das coisas que lhes foi legada pela tradição).

Nesse sentido, a aprendizagem é percebida de forma mais complexa e estruturante, pois, indo além de uma aprendizagem cognitiva, a relação intersubjetiva nos faz entender todo o processo de aprendizagem. E, aqui, refiro-me mais propriamente ao contexto da sala de aula em que a aprendizagem deve possibilitar a abertura para outros horizontes educativos, tais como a aprendizagem social, na qual a discussão das normas sociais que legitimam o fazer cotidiano são amplamente discutidas na escola, em seu interior e em outras instâncias educativas.

No âmbito mais subjetivo, faz-se notar a importância do mundo habitado pelos alunos e pelos profissionais da educação. No

âmbito do processo de interação entre sujeitos capazes de fala e ação, em que as vivências subjetivas vão além de todo cognitivismo de uma pedagogia tradicional que valoriza unicamente o saber-objeto, a perspectiva de uma práxis pedagógica, entendida a partir da teoria da ação comunicativa, é plenamente devedora de um mundo simbolicamente estruturado e interpretado segundo as interações mediadas pela fala.

Nesse sentido, caracteriza-se como uma aprendizagem que sublinha a importância dos sentimentos, das vivências e das paixões vivenciadas pelos alunos e que nos faz entender que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da dimensão lúdica e afetiva (mundo pré-interpretado linguisticamente) dos alunos e dos professores, bem como em relação à dimensão estética do gosto, do prazer, da sensibilidade e da memória. Isso porque a arte, em seu sentido crítico, cumpre um papel educativo por excelência no desenvolvimento de uma identidade do eu em constante relação com uma aprendizagem social simbolicamente estruturada.

Conforme Young (1990), a teoria crítica da educação leva a processos descentralizados de aprendizado. Aqui se evidencia a relação intrínseca, no seio da teoria crítica em educação, do que pode significar um elo pedagógico interno entre o estilo administrativo e o nível de aprendizado da evolução social representado pela democracia – seria o nível da formação volitiva, baseado na discussão racional aberta.

Portanto, para Habermas, o processo de aprendizagem é um processo de descentralização de certas estruturas fixas e rígidas e passa por um processo de formação da vontade numa sociedade explicitamente democrática. Nesse sentido, Young nos ajuda a compreender que:

A perspectiva de Habermas, em relação aos processos de resolução do problema democrático, é baseada em uma posição levemente diferente da de Walker. Embora o fato de que Habermas não duvidaria em concordar com a compreensão geral dewyana de que os modos democráticos de se resolver os problemas sejam superiores a outros, todavia, ele não o faria com base num argumento

acerca do caráter inerente dos atos comunicativos antes que sobre aquela análise mais pragmática de Dewey. A análise de Habermas, enquanto concorrendo com aquela de Dewey, e geralmente por razões similares, permanece, adicionalmente, sobre uma análise específica do modo pelo qual a validade, intersubjetivamente criticável, reivindica validade em domínios que são resolvidos cognitivamente, interpessoal e expressivamente na ação comunicativa (1990, p.153).

Na leitura habermasiana dos processos pedagógicos de aprendizagem encontra-se o desenvolvimento de um agir crítico por parte dos vários atores sociais envolvidos no âmbito educativo. Esse desenvolvimento crítico toca não só nos atores educativos como em suas estruturas organizativas, e deve-se, salientar, nesse sentido, o desenvolvimento do currículo a partir do modelo de Ação Crítica.

No dizer de Young (1990), o modelo de investigação ativa tem sido aplicado ao desenvolvimento do currículo (*curriculum*) por Shirley Grundy. Ela mostra que há uma grande correspondência entre a discussão de Habermas acerca da organização do esclarecimento (*Aufklärung*) e os princípios da ação investigativa crítica. Grundy, citada por Young, argumenta que a ação investigativa crítica prevê um modelo de desenvolvimento curricular consistente com o que ela considera como os princípios da pedagogia crítica e que profissionais liberais estão engajados em um processo de autoeducação ou de pedagogia mútua em que: 1) eles confrontam os problemas reais de sua existência; 2) eles se empenham em um processo de conscientização; 3) eles confrontam as distorções ideológicas; 4) eles incorporam ações com uma parte do conhecimento.

Nesse sentido, tem-se necessidade, a partir do pensamento habermasiano, de se postular a necessidade de uma pragmática empírica nos ambientes educativos. Fica claro, a partir de muito da discussão precedente, que, no presente, processos situados de esclarecimento (*Aufklärung*) implicarão uma sintonia fina das estruturas comunicativas, quer dizer, formas organizacionais apropriadas e uma política que se

preocupe com o estabelecimento de estruturas racionais de consulta e de representação.

O uso de uma tal pragmática empírica nos permite identificar, pelo processo de reconstrução dos discursos ideais, as estruturas distorcidas de comunicação por meio de uma ideologia crítica direcionada àquelas estruturas distorcidas que, de maneira alguma, pedem para ser democráticas ou consultivas. Nesse âmbito de consideração, seu exercício é uma das mais importantes salvaguardas contra usos manipuladores de processos aparentemente críticos.

Para Young, a pragmática empírica pode ser assumida como um método reflexivo quando:

A pragmática empírico analítica prevê um guia para o desenvolvimento crítico e progressivo de estruturas e práticas de comunicação. Ela pode prover um método reflexivo para professores e administradores; os rudimentos que podem ser ensinados no pré-serviço a professor-educandos. Pode também prover uma base à educação em serviço. Enquanto pode prover uma salvaguarda de tipos de situações reais ou de julgamento para se conhecer em que ponto as estruturas são mais apropriadas à acessibilidade; o que não pode fazer é prover a coragem de se fazer uma crítica específica arriscada (1990, p.162).

A partir dessas considerações, analiso a partir de Pinto (1996) a relação estabelecida, e complexificada por ele, entre os mundos (objetivo, social e subjetivo) e as respectivas racionalidades (cognitiva, ética e estética).

1 Racionalidade “Cognitivo-Instrumental” – Referida ao Mundo Objetivo

A relação imbricada, nesta primeira ordem, é própria do mundo dos objetos. As descobertas científicas vêm impulsionando grandes transformações e revoluções que incidem diretamente sobre o nosso

modo de ser e de agir no mundo. Não se pode negar nem prescindir da ciência, enquanto locus de novas fontes para o desenvolvimento e expansão da espécie humana.

Os vários avanços e as últimas pesquisas científicas apresentam a importância dos dados científicos para a preservação da espécie humana. Logicamente, a *ciência esclarecida* hoje não pretende ser infalível. Nesse sentido, a perspectiva assumida por Morin (2000), em sua obra *Ciência com Consciência*, em que o autor se refere a Popper, apresenta o falibilismo popperiano como um dos grandes avanços para a concepção da teoria científica hoje. De fato, não há uma ciência pura, ou seja, toda ela é imbuída de suas falsas representações da ideia do mundo real. Um dos grandes méritos dessa obra citada de Morin (2000) é reconhecer que a ciência e a técnica hoje não podem expurgar de sua natureza constitutiva a capacidade reflexiva oriunda da razão, é como diz textualmente Morin:

Popper troca a certeza pelo falibilismo, porém, não abandona a racionalidade. Ao contrário, ele diz que o que é racional na ciência é que ela aceita ser testada e aceita criar situações nas quais uma teoria é questionada, ou seja, aceita a si mesma como 'biodegradável'. E a opinião de Popper sobre o freudismo e o marxismo, por exemplo, é de que não são teorias científicas porque nunca poderemos provar que são falsas, isto é, os adeptos sempre podem dizer que são os opositores, seja na ilusão libidinal e que, por razões psicanalíticas, recalcam a psicanálise, ou na ilusão de classe que os faz desconhecer o verdadeiro motor da história (2000, p. 39).

Nesse sentido, a ideia popperiana de ciência está em oposição a uma perspectiva positivista de entender o papel da ciência hoje. Habermas, em sua obra *Técnica e Ciência como Ideologia*, assim comenta:

Cria-se assim uma perspectiva na qual a evolução do sistema social parece estar determinada pela lógica do progresso técnico-científico. A legalidade imanente de tal progresso parece produzir as

coações materiais pelas quais se deve pautar uma política que se submete às necessidades funcionais. E quando esta aparência se impõe com eficácia, então, a referência propagandística ao papel da técnica e da ciência pode explicar e legitimar por que é que, nas sociedades modernas, uma formação democrática da vontade política perdeu as suas funções em relação às questões práticas e deve ser substituída por decisões plebiscitárias acerca de equipas alternativas de administradores (2001, p. 73-74).

Habermas (2001) discute as questões a partir de Marcuse, sobre a instrumentalização da técnica, em que, a partir da ideia original do homem unidimensional, faz uma crítica à sociedade tecnicamente instrumentalizada. Portanto, desde o final do século XIX, impõe-se cada vez com mais força a outra tendência evolutiva que caracteriza o capitalismo tardio: a cientifização da técnica. Isso acontece porque no capitalismo sempre se registrou a pressão institucional para intensificar a produtividade do trabalho por meio da introdução de novas técnicas.

De fato, o *Aufklärung* pretendido pela ciência e pela técnica, segundo Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, quando trata do mito e dos avanços da técnica e da ciência numa sociedade administrada, apresenta os limites de um paradigma cientificizado. Quer dizer, a ciência pretendeu ser a última resposta aos problemas mais nefastos da humanidade. A razão instrumental, comandada pela técnica e pela ciência, criou mundos artificiais quando expurgaram da própria racionalidade as esferas do direito, da moral e da arte, que foram relegados a um segundo plano na ordem da vida social humana. Ou seja, a ciência, que pretendia ser a porta de entrada para o *Aufklärung*, o esclarecimento, acabou se transformando em mito, caindo no obscurantismo ou na barbárie.

Transportando para a ambiência escolar, Pinto assim compreende:

O lugar da socialização da ciência é, evidentemente, a escola; é esse o lugar privilegiado da

possibilidade de formação de um senso comum evolutivamente esclarecido. É por tudo isso que o ensino-aprendizagem da ciência é também o ensino-aprendizagem do seu sentido antropogenético. O sentido da ciência é, no fim de contas, o sentido filosófico da história da humanidade. Quer dizer que só se ensina e aprende significativamente a ciência através da evocação dos contextos históricos em que ela foi crescendo com consequências para o mundo-da-vida. Pelo método da reconstituição histórica, os alunos são chamados a percorrer os três momentos temporais de uma descoberta científica relevante: o antes, em que a motivação se gera, o presente, da investigação em si e o depois, em que os resultados se repercutem socialmente. É desse modo que se oferece ensino para a experiência pedagógica da interpenetração ativa de todas as esferas da reprodução material e simbólica do mundo-da-vida (1996, p. 500).

Na compreensão de Habermas (2001), para os diferentes tipos de conhecimentos científicos têm-se os diversos tipos de interesses, portanto, pode-se nomeá-los da seguinte forma, de acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 149) no quadro a seguir:

INTERESSE	SABER	MEIOS	CIÊNCIA
Técnico	Instrumental (explicação causal)	O Trabalho	As empírico-analíticas ou naturais
Prático	Prático (entendimento)	A Linguagem	As hermenêuticas ou interpretativas
Emancipatório	Emancipatório (reflexão)	O Poder	As ciências críticas

2 Racionalidade “Prático-Moral” – Referida ao Mundo Social

A questão prático-moral referida ao mundo social das normas é um evocativo dos princípios norteadores e reguladores da ação humana. De fato, o desenvolvimento da aprendizagem moral encontra eco

no pensamento habermasiano, principalmente quando trata das questões éticas ou das questões ligadas atualmente ao princípio pós-convencional, para utilizar uma quadratura de Kohlberg. É interessante notar essa relação no desenvolvimento da moral, pois ao evitar adotar uma moral pré-convencional ligada à norma naturalmente instituída, ou a uma moral convencional que apela aos valores da consciência, ele tenta postular uma moral fundada em princípios a serem desenvolvidos consensualmente.

Essa perspectiva remete a uma ética deontológica fundada em princípios de per si postos em discussão por uma determinada comunidade humana que estabelece como critérios a veracidade, a inteligibilidade e a normatividade.

No horizonte de um pensamento pós-metafísico, ou seja, prático e intersubjetivo, a discussão, numa perspectiva dos processos pedagógicos de aprendizagem, deve nos ajudar a perceber que a formação da vontade, ou dos princípios que regem a eticidade e a moralidade, deslocam-se do campo metafísico e transcendental para um campo mais histórico e hermenêutico.

Nesse sentido, a validade, no campo da moral prática, não está assentada nos princípios ou valores da tradição, da religião ou da metafísica, perspectivas que devem ser consideradas, mas que, de per si, não se auto-legitimam na práxis interativa da vida humana.

O sentido de regulação, ou normatividade, nesse campo, adere e se aplica ao campo pedagógico enquanto discussão dos princípios deontológicos que fazem com que a justiça e a solidariedade sejam percebidas indo-se além da prática do bom e do útil, discurso este próprio de uma sociedade tecnificada e regida única e simplificadamente por interesses técnicos que substituem os interesses práticos e críticos da história de auto-formação da espécie humana.

Portanto, os processos pedagógicos, principalmente no âmbito da sala de aula, devem possibilitar a formação da consciência cidadã que passa pelo reconhecimento do outro eu na percepção das discussões educativas. Formar para a dimensão prática e ética significa formar para o sentido das relações humanas, petrificadas por uma cultura su-

plantada pelos interesses econômicos e falsamente políticos.

É como afirma Pinto:

E, afinal, o que mais importa, do ponto de vista da formação moral-prática dos alunos, é que estes sejam sensíveis aos défices da liberdade e saibam descodificar, numa situação mudada, os novos sinais da relação senhor-escravo. Também aqui se pode adotar analogicamente o ceticismo dinâmico da epistemologia popperiana. Como no caso das teorias científicas, trata-se de evitar o espírito da acomodação ao estabelecido. O fato de se supor por princípio que uma determinada ordem social comporta virtualmente relações de força que têm o seu efeito na repressão de interesses universalizáveis – vistos estes à luz do historicamente possível – induz a procurar, nessa ordem, não os fatos confirmativos da sua aparência legítima, mas aqueles que, pelo contrário, desmentem a sua pretensão de legitimidade (1996, p. 508-509).

O pensamento contemporâneo, no que tange à compreensão do Direito, tem provocado inúmeras reflexões por parte de vários autores dessa área de compreensão. De fato, o pensamento contemporâneo quando trata do Direito, entende-o a partir de dois prismas principais: da *facticidade* e da *validade*, e é daqui que se depreende a compreensão atual do Direito. A partir destas duas categorias centrais, facticidade e validade, o Direito se auto-compreende como normatizador e regulador da postulação de um possível Estado Democrático de Direito.

3 Racionalidade “Estético-Expressiva” – Referida ao Mundo Subjetivo

Nesse sentido, o pensamento habermasiano reveste-se de uma profunda singularidade ao sublinhar as vivências, os sentimentos e as paixões do Eu. Na perspectiva do descentramento dos mundos na esteira de Piaget, a vivência subjetiva toca na atitude performativa do Eu que fala, quando descentrado em suas formas de agir em relação ao

mundo dos objetos e do mundo social.

A Antiguidade Greco-clássica, mais especificamente a figura de Aristóteles, concebia a ideia de *mimesis* como uma relação inseparável entre o saber teórico e o saber prático, ou seja, uma relação de inseparabilidade entre o conhecimento e a estética, melhor representada pela ideia de tragédia.

Vale ressaltar a ideia de Trevisan a esse propósito:

Pesquisar a *mimesis*, tendo como seu motivo inspirador a análise das tragédias gregas, tem ainda o sentido de recuperar a aura e o fascínio da arte e, com isso, da educação, de um universo ainda não dominado pela racionalidade tecnológica. Aliás, nada pode contrastar mais com o modelo cientificista, que excluiu as mitologias, do que buscar uma alternativa de pensamento figurativamente exemplificado nas tragédias gregas, cuja matéria-prima de construção é o mito. A arte trágica é uma *téchne* que possui uma importância educativa de inegável valor histórico. Entretanto, ela não é educação técnica, que visa ao treino de habilidades; é, sim, medicina da alma, educação do caráter, do sentimento, do imaginário e até do pensamento (2000, p. 64).

Nessa perspectiva, Aristóteles, diferentemente do seu mestre Platão, vê na *mimesis* uma fonte educativa por excelência, já que a mesma cumpre um papel que vai além da pura imitação, ou duplicação do real, pois se coloca na linha da reinvenção do real. A *mimesis*, segundo Aristóteles, vai retirar conteúdos dos mitos, e, nesse sentido, a narração mítica passa a ter uma função preponderante na educação da sensibilidade e dos sentidos.

Na modernidade, Adorno vai recuperar essa ideia da *mimesis* no mesmo sentido aristotélico e aplicá-la ao âmbito educativo. A crítica adorniana faz referência ao Projeto Iluminista da Modernidade, em que a *mimesis* é a possibilidade de se pensar o heterogêneo, o não idêntico da lógica e da ciência matemática à luz de uma certa teoria positivista da realidade. A partir do princípio de não identidade do ser e das formas,

a *mimesis*, em Adorno, é pensada como uma não regressão dos sentidos, ou seja, procura banir o terror e o medo, sentimentos próprios de uma cultura bárbara e dominada pela lógica de uma racionalidade técnico-científica. Daí a *mimesis* mostrar-se como a possibilidade de um conhecimento sem dominação e sem violência.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*, apresentam o papel negativo que a Indústria Cultural exerce na formação da sociedade, esta que vive sob uma espécie de tirania ou de ditadura da razão. A razão esclarecida é bloqueada em seus aspectos essenciais de auto desenvolvimento e emancipação, pois o seu poder é reduzido aos interesses da técnica e da ciência modernas. A *mimesis* em Adorno tem, assim, um aspecto fundamental e de importante realce. Deve-se sublinhar, aqui, a compreensão Adorniana da *mimesis*, em que ela cumpre um papel de libertação das forças e dos poderes de uma magia que enfeitiça e dissimula o real.

O papel da *mimesis* em educação, segundo uma concepção adorniana, seria o de educar para a sensibilidade e contra todo tipo de preconceito ou de barbárie. Ou seja, fazer com que a regressão dos sentidos ou das sensibilidades não imperem na modernidade iluminista, em que o paradoxo da tirania das trevas, em oposição às luzes, não deixe suas marcas nas novas gerações, entre as quais a frieza e a apatia parecem dominar certas lógicas societárias.

Nesse sentido, Trevisan nos ajuda a compreender que:

[...] o regresso de comportamentos é incentivado pela indústria cultural em variadas produções, pressionadas pelas pesquisas de opinião pública a buscar a máxima fusão da programação com o 'gosto' do assistente. Diante de seu potencial, a produção midiática ainda demonstra muito pouco interesse e vontade em indicar caminhos, orientar o telespectador, ou, mesmo, preocupação com as consequências educativas das suas produções. A recaída no círculo vicioso causa a reversão inconsciente do telespectador ao estágio da mimesis primitiva, do maravilhoso e do encantamento (2000, p.101-105).

A semi (formação) cumpre um papel fundamental no pensamento adorniano em que a experiência estética é suplantada por uma razão instrumental, cuja linguagem do dinheiro e do poder reduzem a formação humana à aquisição de competências e habilidades relegando a segundo plano a educação fundamental para a sensibilidade humana, aqui traduzida nos conceitos de corporeidade, alteridade e natureza.

A partir desta compreensão, Trevisan afirma que:

A educação se submeteu às mesmas categorias da semiformação. Nesse sentido, como afirmei anteriormente, é justificável uma aproximação da educação como reprodução, reduplicação do existente, com a semiformação produzida pelo mecanismo da indústria cultural, como cópia mimética do recalque (2000, p.109).

À guisa de conclusão

Habermas não trata de temas educacionais de forma direta, mas o seu postulado teórico-metodológico pode servir e tem servido de base e fundamento para as teorias educacionais na contemporaneidade.

A Aprendizagem sublinhada por Habermas inscreve-se num contexto maior das interações humanas. Fundamentalmente, ele a concebe a partir de uma concepção sociológica mais ampla. Portanto, a aprendizagem é nomeadamente social, dentro do âmbito da Esfera Política Pública.

De fato, ao retomar Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, ambos de formas distintas, mas complementares, vê-se que tratam da evolução da personalidade humana: Piaget partindo do estágio psico-motor e Kohlberg tratando dos estágios da moralidade. Nesse sentido, a aprendizagem ganha grande realce pelo fato de que aprendemos a partir de uma dimensão intersubjetiva da fala, ou seja, no debate, na procura cooperativa da verdade.

Portanto, o conceito de aprendizagem relido à luz da Teoria do Agir Comunicativo insere-se na compreensão do Estado Democrá-

tico de Direito em que as aprendizagens acontecem num contexto plural e multifacetado. O primeiro princípio da aprendizagem em termos habermasianos é de compreender que todo ser humano é autotélico, ou seja, é fim em si mesmo, ao modo kantiano. Portanto, não pode ser manipulado em hipótese alguma para nenhum fim: subjetivo, político ou social.

Penso que a aprendizagem em sentido habermasiano se entende a partir de uma aprendizagem cidadã, cívica, ética e moral. Enfim, é preciso criar consensos sobre o banimento da xenofobia, do etnocentrismo e buscar consensos sobre a paz perpétua, a solidariedade cívica e o respeito às várias etnias e culturas minoritárias.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed.Unijuí, 2001.

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARR, Wilfred ; KEMMIS, Stephen. Teoria crítica de la enseñanza. Barcelona: ediciones Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COUTINHO, Maria de Sousa. Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional. Lisboa: Colibri, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HABERMAS, Jurgen. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Conoscenza e interesse. Roma: Laterza, 1990.

_____. Comentários à ética do discurso. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. Direito e Democracia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HORKHEIMER, Max ; ADORNO, Theodor. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MORIN, Edgar. Ciencia com conciencia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PINTO, Fernando Cabral. A formação humana no projeto da humanidade. Porto: Instituto Piaget, 1996.

TREVISAN, Amarildo. Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed.Unijui, 2000.

YOUNG, Robert E. (1990). A critical theory of education: Habermas and our Children's *Future*. USA: Columbia University, 1990.