

UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL HABERMASIANA: MÍMESIS PEDAGÓGICA, ÉTICA E EMANCIPAÇÃO

GINALDO ALVES PEREIRA 

Mestre em Filosofia / UFPE

E-mail: semginaldo@gmail.com

ANDERSON DE ALENCAR MENEZES 

Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto

E-mail: anderufal@gmail.com

RESUMO

O propósito de uma pedagogia, baseada na filosofia habermasiana, é construir formas de experiência e racionalidade na vida cotidiana, superando conflitos e construindo a capacidade de compreensão entre os sujeitos. A educação seria mais produtiva e criticamente transformadora, se transmitisse menos, transmitisse ideias prontas e buscasse desenvolver o raciocínio dos indivíduos, numa postura de cidadãos éticos capazes de compreender por meio da linguagem. A compreensão mútua sobre o conhecimento é o grande telos da pedagogia, não se trata de ter mais informação ou melhor raciocínio. A educação tem um fundamento mais mimético, as imagens mentais desempenham um papel essencial na aprendizagem, pois não se trata de uma simples transmissão de informações, mas de uma compreensão ampla da existência e da vida social, sem perder a noção de subjetividade. A sala de aula é um espaço aberto para despertar a partir de imagens representativas da realidade, o desenvolvimento cultural é um fator único na perspectiva educacional habermasiana.

Palavras-chave: Educação; racionalidade comunicativa; compreensão; mimético.

A HABERMASIAN EDUCATIONAL PERSPECTIVE: PEDAGOGICAL MIMESIS, ETHICS AND EMANCIPATION

ABSTRACT

The purpose of a pedagogy, based on the Habermasian philosophy, is to build forms of experience and rationality in everyday life, overcoming conflicts and building the capacity for understanding between subjects. Education would be more productive and critically transforming, if it transmitted less, transmit ready-made ideas and sought to develop the reasoning of individuals, in a posture of ethical citizens capable of understanding through language. Mutual understanding about knowledge is the great telos of pedagogy, it is not a matter of having more information or better reasoning. Education has a more mimetic foundation, mental images play an essential role in learning, as it is not a simple transmission of information, but a broad understanding of existence and social life, without losing the notion of subjectivity. The classroom is an open space to awaken from representative images of reality, cultural development is a unique factor in the Habermasian educational perspective.

Keywords: Education; communicative rationality; understanding; mimetic.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação na perspectiva de Habermas é considerar a linha da crítica social na Escola de Frankfurt e também as novas implicações que a autenticidade de seu pensamento possibilita. Por isso, a proposta de pesquisa é fazer uma abordagem da razão comunicativa dentro de uma pedagogia da ação comunicativa. Dessa forma, este trabalho implica diretamente na compreensão habermasiana de racionalidade e mundo da vida. Em relação ao aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; em relação ao aspecto de coordenação da ação, serve à integração social e à criação da solidariedade; e, por fim, em relação ao aspecto da socialização, serve à formação de identidades pessoais.

As estruturas simbólicas do mundo da vida se reproduzem pela via da continuação do saber válido, da estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de atores capazes de responder a suas ações. O processo de reprodução enlaça as novas situações com os estados do mundo já existentes [...] A estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida que são a cultura, a sociedade e a personalidade. (HABERMAS, 1987, p. 196).

Uma educação fundada no saber intersubjetivo da ação comunicativa refere-se, diretamente, às experiências das pessoas no mundo vivido. Dessarte, se pode esconder mais a necessidade de conciliar a pluralidade étnica e cultural, principalmente num mundo globalizado e interligado pelos novos meios de comunicação. O processo de aprendizagem precisa ser mais humanizante e conciliatório, no qual os indivíduos se percebam como seres pensantes, realizadores de ações transformadoras no mundo. Com isso, essa pesquisa reflete sobre as possibilidades e caminhos vivenciados por meio de uma prática pedagógica mais mimética, integrada à ética e emancipação humana, segundo o pensamento de Jürgen Habermas.

2 PERSPECTIVA EDUCACIONAL HABERMASIANA

A perspectiva do agir comunicativo realiza a função de coordenar ações que possibilitam a ‘integração social e a geração de solidariedade’, seguindo a dinâmica do jogo social de referência cultural, que dá respaldo às interpretações e validade das intenções de verdade, assim como a própria compreensão da identidade dos sujeitos. Por outro lado, segue-se um processo dinâmico de mudanças através de novas ações e

ideias que transformam a vida social e visão de mundo dos sujeitos. É nesse prisma que Habermas define três agentes fundamentais nesse processo, ‘a cultura, a sociedade e a pessoa’ (HABERMAS, 2012, p. 252-253).

A cultura constitui o estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que tentam se entender sobre algo no mundo. Defino a sociedade por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreto a personalidade como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação - portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade.

O agir comunicativo resulta no saber intersubjetivo, pois é uma conceituação ampliada do entendimento e aprendizagem. A linguagem não é apenas verbal, mas a ação ou atitude que pode carregar em si a interpretação de uma realidade, como também é portadora de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia se efetiva de forma dialógica, tomando as interações sociais como cheias de significados, buscando uma linguagem, uma comunicação de entendimento entre as pessoas que se relacionam num determinado âmbito significativo da sociedade (HABERMAS, 1987).

Em uma proposta de teoria pedagógica é preciso pensar a realidade do espaço escolar e sua função no mundo da vida, na realização de formar o ser humano para cumprir bem seu papel social. Segundo José Pedro Boufleuer (2001, p. 56), em Habermas é possível identificar três funções importantes da educação, pois ela influi diretamente na ‘formação de identidades pessoais’, na ‘reprodução cultural’ e na ‘integração social’, promovendo a cooperação como dinâmica importante do mundo vivido. Nisso sobressai a uma proposta de educação integral, que desenvolva a sensibilidade humana para uma experiência mais completa das dimensões da existência humana nos laços de convivência social.

2.1. *Mimesis* e Educação

A questão que se suscita é sobre a possibilidade de uma via mais pedagógica mais esclarecedora, em sentido de conhecimento humano, através da visão estética, de forma específica através da *mimesis*. O Sentido de *mimesis* está ligado, enquanto pensamento filosófico, àquilo que manifesta a beleza da arte, é o que move a estética.

Ela é abordada no campo ‘artístico-literário’ e no pensamento filosófico (TREVISAN, 2000, p. 117).

A reflexão que se desenvolve agora é a possibilidade do sentido pedagógico da *mimesis*, a possibilidade de conhecimento e sensibilidade compreensiva que ilumine as ações educativas, gerando novas práticas formativas mais humanas e esclarecedoras. Habermas busca resgatar esse conceito de *mimesis* em adorno direcionando sua função de formação humana, possibilitando novas formas aprendizagem, principalmente em sentido de uma razão comunicativa que a principal questão defendida aqui. (TREVISAN, p. 117).

A educação, em sentido de ação comunicativa, deve buscar a reconstrução racional das relações de aprendizagem, pensar aquilo que se fala, o saber precisa ser identificado na vida partilhada no mundo. Assim, o ensino deve privilegiar o ‘multiculturalismo’ e a abertura cultural para os processos de compreensão da vida social e da formação humana, focando “a interação cultural pelo diálogo, mantendo o respeito pela especificidade de cada cultura”. (MUHL, 1999, p. 251).

Na Modernidade, identifica-se que o plano racional busca sempre uma evolução humana, mas na Pós-Modernidade essa visão entra crise, rejeitando a ‘ideia da metáfora da mente como espelho’, por ser fomentadora do conhecimento científico prático. Com isso, houve, conseqüentemente, a crise da concepção de uma de essência humana, a qual ficou impossibilitada de uma ontologia, levando assim à morte das grandes narrativas. (TREVISAN, 2000, p. 126). Isso tudo leva também a uma falta de identificação do outro, tornando o ser humano insensível ao outro, por isso, Habermas admite que:

[...] A racionalidade moderna tornou-se totalitária, ao deixar-se dominar pela estratégia teórica de exclusão do *outro* sob a compulsão da identidade do *mesmo*, invadindo o mundo da vida e dos valores, através da burocratização e monetarização de todos os vínculos estabelecidos pelo ser humano com seu meio de existência [...] (TREVISAN, 2000, p. 130).

Nesse sentido, em Habermas a filosofia deve pensar sempre os papéis da educação, numa visão de reconstrução dos saberes, seguindo uma via dupla: “ela deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o processo de cooperação interdisciplinar” (MULH, 1999, p. 252). Nessa perspectiva, Habermas vê uma reciprocidade entre os processos de filogêneses e ontogêneses que gera aprendizagem, de maneira que a formação humana possa assumir uma prática

mais mimética no ensino. Por outro lado, o conceito de *mimesis* e formação topa na questão do projeto de modernidade, que em Adorno é preciso ser superado; em Habermas é retomado, quando explicita que a sua falha não está em ‘uma razão no excesso de razão, mas sim em falta de mais racionalidade’ (TREVISAN, 2000, p. 131-132).

Segundo Trevisan (2000, p. 150) a filosofia da educação deve pensar os meios de superação do ensino técnico, mudando para uma perspectiva comunicativa. Em Adorno, a *mimesis* é fundada numa ideia do caráter expressivo da arte; Habermas defende uma visão mais argumentativa do ser mimético da arte. Dessa forma, busca reconciliar a visão da mimese colocando a questão na relação de entendimento entre os sujeitos, em uma forma de razão dialógica e interativa entre os sujeitos. Assim, as experiências são mais significativas por considerar a realidade experimentada por cada indivíduo, mas universalizada no debate racionalizado (TREVISAN, 2000, p. 136).

Outra controvérsia enfrentada por Habermas é a diferença na concepção da *mimesis* entre Adorno e Benjamin. Na visão adorniana, a *mimesis* é como algo intocável; já na perspectiva de Benjamin, ela se manifesta na linguagem profana. Ele defende que a democratização da arte leva a um crescimento humano pelo acesso das classes menores em sua linguagem. Já para Adorno seria profanar o templo sagrada da arte, perdendo o sentido mimético, que vai justamente levar a ideia de indústria cultural à perda do sentido elevado de arte, empobrecendo a cultura e estagnando os processos de humanização. (TREVISAN, 2000, p. 157-158).

Na filosofia de Walter Benjamin pode-se ver um otimismo na ‘desaurização da arte’, pois agora não só uma classe elevada pode contemplar as obras artísticas em uma linguagem elevada, mas as classes populares podem fazer sua contemplação e ter sua participação nos benefícios da arte. Habermas pensa que a questão principal não é, necessariamente, identificar a perda da aura na obra de arte, mas em identificar quais são as ‘pretensões artísticas’, ou seja, é preciso desenvolver uma razão comunicativa, na qual os sujeitos se entendam nessa relação artística. Também, para que a intencionalidade do artista seja condizente com o próprio sentido da arte que ele produz (TREVISAN, 2000, p. 158).

Habermas afirma que Adorno está preso ao paradigma da ‘episteme/representação’, por isso propõe que a questão deve passar para o ‘paradigma da metáfora especular’ (TREVISAN, 2000, p. 159). Com isso, é possível pensar uma nova concepção de racionalidade, que assimile o conhecimento e as relações sociais no

mundo vivido. Nessa realidade caí ‘o sujeito epistêmico autorreferencial’ e se promove o “[...] Sujeito da interação comunicativa que, através da fala, procura entabular entendimentos com os outros indivíduos, acerca do mundo e resolver os problemas concretos de sua sobrevivência através de argumentos” (MUHL, 1999, p. 244).

A escola, por ser uma instituição social, enfrenta em sua atuação as patologias dos sistemas sociais. No Brasil, os alunos da educação básica são vítimas das ilusões vendidas pela lógica do mercado de trabalho e todas as fantasias em torno do status que envolvem as novidades constantes encantadoras, as quais dão um sentido de eficácia e desenvolvimento (TREVISAN, 2000, p. 248). Sobre isso, argumenta Muhl (2011, p. 1040), que o domínio da ‘ideologia tecnocrática’ leva a uma dominação sistêmica educação “[...] Implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal.

A filosofia da educação de ver e se preocupar em manter o vínculo da racionalidade com as realidades humanas de forma integral, conservando ‘a unidade da razão’, atualmente se encontra ‘tão fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalista do conhecimento’ (MUHL, 2011, p. 1045). Historicamente, pode-se ver a debilidade do ensino das ciências humanas nas escolas brasileiras, os currículos pouco contemplam essa área do conhecimento, por dar predominância às de cálculo e ciências da natureza. Isso leva a uma adstração das habilidades e competências dos alunos, que parecem ter poucas opções para seguir e fazer seu destino. Assim, é necessário um ensino que busque desenvolver as várias habilidades, principalmente a sensibilidade estética, como forma de aprendizagem e crescimento cultural (TREVISAN, 2000, p. 250).

Para Trevisan (2000, p. 259-260), Habermas busca realizar um novo espaço para mimeses definida por Adorno, a questão é superar a visão representativa da *mimesis* por estar condicionada a ideia de ‘pensamento teleológico da filosofia da história’. Por isso, Habermas vê na ação comunicativa a saída para realizar uma *mimesis* pedagógica iluminada pela perspectiva de reconstrução do projeto de modernidade, buscando a racionalização como forma de crescimento humano e social.

Assim, a *mimesis* em Habermas tem o sentido de consenso e não de conhecimento justaposto. O entendimento entre os interlocutores tem o sentido deturpado pela cultura atual que dar uma ideia de relativismo; no pensamento habermasiano o consenso se dar pelo melhor argumento. Isso possibilita uma ‘pedagogia mais democrática’ e um encaminhamento para realização de um ensino, no

qual a filosofia tenha a liberdade da crítica, da busca pelo conhecimento válido. Também, sendo base para novas relações de conhecimento e racionalidade no um do da vida (TREVISAN, 2000, p. 264-265).

Na visão de Adorno a dimensão das ‘energias criativas e transformadoras’ tinha desaparecido da vida social e da educação, sendo relegadas ao exotérico, além do mais, as mídias fazem um papel de formação deturpada do sentido estético, levando as pessoas a perderem o senso da crítica. Por outro lado, a teoria da ação comunicativa busca reativar essas energias, liberando-as para o mundo da vida e para a formação humana, possibilitando uma pedagogia que englobe as riquezas da estética, visando a racionalização do espaço escolar e conseqüentemente do mundo vivido (TREVISAN, 2000, p. 271).

A *mimesis* na educação evoca o ensinar pelas imagens, pelo lúdico, superando uma formação prática que ainda está situada na ‘razão instrumentalizada’. É preciso desenvolver a compreensão de um ensino que contemple as várias habilidades do indivíduo, sua capacidade atlética, seu dom para escrever, para liderar, para a criatividade, para curiosidade científica (TREVISAN, 2000, p. 273).

O conceito de mundo-da-vida em Habermas possibilita ainda uma justificativa de fundamentação da ética e da arte no plano da racionalidade. Segundo Prestes (2005, p. 43), o mundo contemporâneo se caracteriza pela variedade de ideias diferentes sobre arte e estética, assim como as questões éticas. Mas a racionalidade comunicativa de Habermas, por garantir ‘a interdependência das várias formas de argumentação’, considerando ‘a verdade do mundo objetivo, o moralmente prático e o esteticamente expressivo, abre espaço para uma renovação satisfatória da relação estética com as questões do conhecimento e prática moral.

Segundo Habermas (1993, p. 119):

A experiência estética não renova apenas as interpretações das necessidades, à luz das quais percebemos o mundo; interfere, ao mesmo tempo, também nas explicações cognitivas e expectativas normativas, modificando a maneira como todos esses momentos remetem uns aos outros.

A formação humana na teoria ação comunicativa deve ser fundada na superação do educar o ‘*homo economicus*’, para a formação do ‘*homo ludnens*’ pelo lúdico é possível desenvolver o conhecimento em uma dimensão mais ampliada, percebendo a própria raiz do saber, que é gerada pela experiência da realidade vivida em sua

esteticidade. Dessa forma, desenvolve-se a raiz simbólica do lúdico e artístico com ampliação do saber e da capacidade comunicativa, pois, assim, as interações humanas terão mais sentido no mundo da vida, por reconhecer a própria estrutura da comunicação e entendimento que rege as relações humanas. (TREVISAN, 2000, p. 282-283).

A reprodução do mundo da vida ocorre pela formação da competência linguística estética, cognitiva e ética, ou seja, da primeira, segunda e terceira pessoas do discurso. É isso que possibilita a participação na comunidade do diálogo sem incorrer em autocontradição performativa. Habermas não busca, assim, uma equivalência entre sujeito e objeto, posturas que são próprias das pedagogias não-diretivas, mas o objeto, passa a circular, ser compartilhado e definido entre os virtuais participantes do diálogo. A *mimesis* comunicativa seria a forma de consolidar a relação fraterna, capaz de contrapor-se à falsa cisão ou separação sujeito-objeto, que serve, fundamentalmente, para separar o objeto do mundo da vida (TREVISAN, 2000, p. 284).

A *mimesis* será mais efetiva na vida das relações humanas quando for desenvolvida na vida educacional. Ela possibilita também uma interação voltada para dimensão do outro, uma sensibilização de entendimento, na qual as pessoas se compreendam mutuamente buscando sempre superar os conflitos gerados pelo desentendimento e divergências. Isso é importante para evitar novamente que a humanidade recaia na barbárie, como Adorno tanto alertava, e colocava como tarefa fundamental da educação. (TREVISAN, 2000, p. 287).

Nesse seguimento, a educação não pode ser vista sem a relação com a ética, pois a *mimesis* requer um conhecimento ampliado da racionalidade pautada no entendimento intersubjetivo, de um saber dialógico entre os indivíduos do mundo da vida. A ação ética é requer atitudes estéticas, na qual a produção artística alarga a compreensão humana sobre a amplitude dos horizontes da sociedade, cultura e personalidade. Essa visão ampla é a própria realidade de incomensurabilidade da realidade em sua apreensão racional. Assim, é preciso uma integração do conhecimento para haver maior clareza sobre uma realidade ou sobre o todo da realidade.

3 EDUCAÇÃO ÉTICA E RACIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A ética do discurso deve pensar a racionalidade da ética que está por trás das afirmações, em um mundo marcado pela ciência moderna e lógica produtiva. É um fundamental refletir as consequências e verdadeiro sentido das pretensões dos agentes discursivos. Por outro lado, é preciso considerar uma ética universalista como nos termos kantianos, superando a ética particularista de pequenos grupos, uma vez que o mundo no processo de Pós-Modernidade está interligado, não tendo sentido pensar em contextos locais, mas mundiais (OLIVEIRA, 1993, p. 9-10).

Segundo Muhl (1999, p. 245), “A razão comunicativa é uma razão que não é alheia aos sentimentos, às vivências, à moralidade, à experiência estética dos indivíduos [...]”. Essa racionalidade contempla as vivências do mundo da vida, pois ela agrega a vida humana na integralidade ‘concretizada na história’, organizando a vida comunicativa da realidade cotidiana. A consciência epistemológica do sujeito é movida pela intersubjetividade, deslocando-se de um individualismo do ‘Eu’ cognitivo, o qual só vê a si mesmo como base do conhecimento. Ao contrário, na ideia de Habermas (1990, p. 212):

[...] A auto-consciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador. Como em Fichte, a autoconsciência surge de encontro com um outro Eu colocado perante mim.

Segundo Manfredo de Araújo Oliveira (1993, p. 12), a cultura moderna faz uma divisão de áreas nas ciências, fomentado sua dimensão instrumental, confinando áreas do saber a uma particularidade de ciência. Isso infere na realidade ética, uma vez que parece ter campos individuais, como a religião, por exemplo, que desenvolve sua ética própria. Mas isso dificulta a necessidade de uma universalização, que seria essencial para o diálogo e entendimento entre as pessoas. Ademais, na visão de ação ética, em Habermas, Manfredo de Araújo Oliveira (1993, p. 14), define-se que o mundo da vida sem racionalização, sem atuação da ação comunicativa recai no problema de um mundo condicionado pelas forças mercadológicas, sendo o capital a mola propulsora de toda a dinâmica da vivência e relações humanas. Por isso, o pensamento de

Habermas busca encontrar caminhos, dentro das organizações, como saída para o desenvolvimento da razão comunicativa no âmbito da vida partilhada, nas relações éticas e comunicativas.

Autonomia das novas organizações vai ser conquistada precisamente por uma demarcação neutralizante em relação à estruturas simbólicas do mundo vivido, fazendo-se indiferentes aos elementos constitutivos do mundo vivido ou seja, à cultura, à sociedade e à personalidade. Essas organizações funcionam independentes das disposições de ação e dos fins pretendidos por seus membros; abstraem sistematicamente dos contextos particulares de vida de seus membros; abstraem sistematicamente dos contextos particulares de vida de seus membros, que poderiam perturba o processo [...]. (OLIVEIRA, 1993, p. 14).

Nesse sentido, o mundo da vida é regido por uma forma de comunicação entre os indivíduos de forma que construam relações pautadas na racionalidade e entendimento, possibilitando o surgimento de contextos de formalização da vida social, regido por regras racionalmente instauradas, regendo as relações interpessoais. Por outro lado, o crescimento do processo de modernização, movido pela razão instrumental, provoca a formação de subsistemas, de forma que provoca o “Afastamento progressivo das relações sociais da identidade dos agentes: a esfera do agir comunicativo, cada vez mais, passa à periferia da estrutura social sistematicamente integrada [...]” (OLIVEIRA, 1993, p. 16).

Muhl (1999, p. 214) mostra que a dificuldade do modelo de uma razão comunicativa nas relações humanas enfrenta o entrave da dominância sistêmica, provocando patologias na ‘reprodução cultural’ e na vida de interações sociais como um todo. Isso provoca a crise de identidade, a qual dificulta a elaboração uma identidade coletiva, consequentemente de estabelecer uma falta de integração em toda o mundo da vida, inclusive da educação que não tem um objetivo humanizador que pautar a formação humana. Assim, é preciso enfrentar o problema ético da vida condicionada por forças exteriores ao processo de razão e comunicação entre os indivíduos, sendo importante purificar os mecanismos de interação dessas forças alienantes. (OLIVEIRA, 1993, p. 17-18).

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer [...] A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de

experiência que não acumula, mas faz regredir. (HABERMAS, 1984, p. 196).

A primeira questão em Habermas é situar a ética na vida humana. Compreende-se, assim, que só existe o ético por conta das relações humanas, na capacidade de reconhecimento de normas universais, fruto da interação dos sujeitos. O sentimento ético tem legitimidade moral igual às normas, pois a origem da ação correta passa pelo consenso entre os participantes do mundo partilhado. Assim, a verdade ética em sentido habermasiano é possível, semelhante à verdade no conhecimento racional, que é validado pela argumentação, entendimento e consenso (OLIVEIRA, 1993, p. 19).

3.1 A sala de aula como espaço de Racionalização

A ação pedagógica em sentido habermasiano tem uma realização ética através de um alargamento da compreensão da realidade humana, a *mimesis* na formação humana, desenvolve a sensibilidade para a pluralidade humana, e o reconhecimento do outro dentro da visão ampliada de humanismo. A sala de aula é o chão da interação do saber. Atualmente, é evidente a educação na razão instrumental, uma tendência máxima sobre disciplinas de cálculo e ciências da natureza, a qual se funda no desenvolvimento quantitativo dos alunos, privilegiando habilidades em raciocínios sobre essas áreas citadas.

É uma realidade na educação a tendência mercadológica, principalmente no oferecimento de conteúdos que possibilitarão com que os alunos consigam alcançar seus interesses profissionais. Parece que em sentido filosófico, a formação educacional atualmente é mais sofista que socrática, ou seja, o saber é relativo, a sala de aula deve ser um cursinho para passar no vestibular ou em algum concurso, a dimensão do sentido da vida, da verdade humana e felicidade humana, já parece não ter espaço no currículo e prática pedagógica. Por isso, é que também a educação se tornou um produto, com marketing em torno da escola, como qualquer produto mercadológico, pois ela parece ser a realizadora dos sonhos almejados.

Isso corrobora com aquela questão defendida por Bourdieu (1998, p. 28) sobre a metáfora do capital cultural, na qual os indivíduos não têm acesso igualmente ao conhecimento. Percebe-se, então, que a desigualdade social também está na aquisição do conteúdo cultural. Assim, a escola não consegue vencer essa lógica e ser um espaço democrático e igualitário de saber, mas um mecanismo de reprodução da desigualdade

no acesso ao capital cultural. Isso, no Brasil é mais que evidente, os próprios professores são criticados quando não se atinge as metas quantitativas do ensino, como se os alunos fossem um produto que deve oferecer números, as dimensões humanas são deixadas de lado em favor de uma mecanização da pessoa humana.

A filosofia da educação deve estar atenta a essas questões na escola, é preciso aproveitar esse momento, para poder fomentar a decadência dessa visão de aprendizagem. A razão instrumental não desenvolve a integralidade do saber, da vida humana, é preciso um novo despertar formativo, os alunos precisam ser protagonistas da sua aprendizagem, pois qualquer que seja o cenário, eles sempre estarão desenvolvendo sua busca formativa. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de uma educação da sensibilidade do sujeito, onde os alunos percebam a dimensão ampla da realidade humana, principalmente em sentido lúdico, desenvolvendo o senso da arte, a realidade formativa da *mímesis*.

Pensar a sala de aula como espaço de aprendizagem é refletir também o papel do professor de filosofia, que deve pensar, em sentido habermasiano, tanto a estrutura formativa do espaço escolar, como também a racionalidade que move o ensino. Não sendo o bastante, deve pensar as práxis pedagógicas em sua eficácia formativa, os métodos e didáticas da prática do ensino. Uma questão, que poderia ser perguntada, era sobre a possibilidade da sala de aula como ‘lugar ideal de fala’. Habermas fala do lugar ideal como sendo o espaço onde a argumentação dos interlocutores pode ser fundamentada, visando um entendimento epistemologicamente válido.

Essa questão parece importante, uma vez que poderia se ter um direcionamento mais prático para uma filosofia da educação e também apresentaria uma hipótese que acrescentaria mais reflexões e contribuições à filosofia de Habermas. A sala de aula pode ser um ‘lugar ideal de fala’ na medida em que um debate, em um determinado nível, pode ser mediado por regras em busca de maior compreensão sobre uma temática e um consenso de entendimento, usando a racionalidade comunicativa, “A práxis educativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo se torna possível numa relação intersubjetiva, pois estes ocorrem fundamentalmente na comunicação” (GOMES, 2009, p. 243).

Por outro lado, é difícil pensar a sala de aula como ‘lugar ideal de fala’ na medida em que está em jogo o conhecimento e aprendizagem, pois os alunos ainda estão em desenvolvimento da experiência nas ciências e na capacidade crítica e argumentativa. Assim, o professor pode até fazer um ambiente ideal de aprendizagem, mas a

dificuldade de ser um ‘lugar ideal de fala’ esbarra na necessidade de aprender sobre a filosofia, questão que precisaria ser desenvolvida para realizar um conhecimento válido.

Essa questão pode encontrar algumas teorias educacionais que podiam corroborar para a sala de aula como lugar de ideal de fala, em filosofias da educação que prezam o conhecimento dos alunos, onde o professor é um mediador. Pode-se citar o pensamento de Paulo Freire que defende uma pedagogia da autonomia, a qual preza formar indivíduos mais conscientes e autônomos. Também, a perspectiva de Simon Bolívar pode aclarar mais essa questão, uma vez que ele defende um ensino construído pelo aluno em superação do modelo explicador, possibilitando um ensino que leve à emancipação humana. “[...] É preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública” (MUHL, 2011 p. 1043).

Outra questão é a influência kantiana, uma vez que Habermas se coloca no papel de herdeiro no que compete a reconstrução do projeto de modernidade. Será se ele concorda com a visão educacional de Kant? Para Kant o ser humano sem educação é um animal, a educação o humaniza, livrando-o dos instintos animais. Na proposta de educação, Kant defende que o ideal humano é alcançar a maioridade ou autonomia, sendo conscientes das suas escolhas e ideais, mas admite que é necessária uma educação heteronímica, uma vez que, na infância ou início dos estudos, os indivíduos ainda não têm maturidade para usar a autonomia.

No pensamento de Habermas “[...] O sujeito transcendental de Kant é substituído pela comunidade comunicativa e as categorias do entendimento passam a ser entendidas como competências desenvolvidas pela espécie humana de produzir entendimentos” (MUHL, 2011 p. 1037). Assim, seguindo essa linha, a sala de aula não pode ser um lugar ideal já que os alunos estão em processo de heteronomia, buscando chegar à maioridade intelectual. Por outro lado, pode-se considerar o ensino médio no sistema educacional, como o nível da educação em que os alunos estão alcançando maior conhecimento crítico. Por isso, no Brasil, a filosofia se torna obrigatória no ensino nesse nível educacional, podendo ajudar aos alunos a terem contato com ideias e argumentações, possibilitando o desenvolvimento da autonomia humana.

Essa questão se torna extensa e deveria ser mais abordada, mas a princípio, na perspectiva habermasiana, a sala de aula poderia ser um ‘lugar ideal de fala’ para

construção do entendimento intersubjetivo, uma vez que a questão educacional parte de uma reflexão de seu modelo filosófico e não um posicionamento diretamente pedagógico. Mas, pode-se até afirmar que a sala de aula, nas aulas de filosofia, deve ser o lugar ideal para desenvolver o conhecimento e experimentos de ideias filosóficas, inclusive das habermasianas.

Nessa perspectiva, pode-se fazer com que os educandos tenham contato com um debate entre interlocutores sobre um determinado tema. Isso deve acontecer mesmo sem ter a finalidade de oferecer uma resposta válida pela razão, mas sim mostrando o modelo proposto por Habermas para se chegar a um entendimento entre os interlocutores numa temática, buscando a compreensão mútua na racionalidade comunicativa. Sobre isso, Martinazzo (2005, p. 205) argumenta que:

A prática educacional fundada em uma pedagogia conhecimento intersubjetivo, possibilita tratar a sala de aula como um ambiente de projeção da vida social, é como se fosse um ensaio do mundo vivido, assim, tem um grande valor ético, à medida que forma os indivíduos para ações concretas da vida, despertando a compreensão de vida social e racionalidade como os meios de superação dos problemas das ciências e dos conflitos sociais.

Assim, é importante racionalização do espaço escolar, segundo Habermas (1990, p. 34) “Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas [...]”. A atuação do professor de filosofia na escola, numa perspectiva da pedagogia da ação comunicativa, tem papel fundamental na crítica dos valores e objetivo ditados por sistemas sociais. Ele deve ser uma mente sempre atenta à prática pedagógica, de forma a escapar da educação instrumentalizada, desenvolvendo formas de aprendizagem mais humanizadas que priorize a ética, o diálogo e a sensibilidade ao entendimento do outro.

Atualmente, uma teoria parece adentrar na formação docente e nas ideias de aprendizagem no âmbito escolar, é a teoria das múltiplas inteligências de do psicólogo Howard Gardner, que defende várias formas de inteligência: a Inteligência lógico-matemática, a Inteligência linguística, a Inteligência visual-espacial, a Inteligência corporal-cinestésica, a Inteligência musical, a Inteligência interpessoal, a Inteligência intrapessoal.

Para Gardner (2000, p. 59): “[...] Graças à evolução, cada um de nós é equipado com estes potenciais intelectuais, que podemos mobilizar e conectar segundo nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura”. Assim, há uma interação

dessas capacidades e o ser humano, contudo o desenvolvimento delas depende do modelo cultural de cada civilização em um espaço/tempo específicos.

Essa teoria das múltiplas inteligências parece ser uma via que possibilita maior abertura a uma racionalidade comunicativa. Consiste numa pedagogia que privilegia a *mimesis*, uma forma de racionalidade ampla, que valoriza os aspectos humanos em uma integralidade maior, libertando a visão de ensino em um só tipo de inteligência, mas buscando práticas que valorizem habilidades diferentes.

No ensino atual, percebe-se que certos saberes são considerados mais valiosos que outros, como já foi tratado acima, valorizando-se muito a lógico/matemática. Contudo, os alunos que não têm uma maior inteligência para essa dimensão acabam perdendo de desenvolver outras inteligências que eles apresentam mais aptidões, as quais são desvalorizadas.

No entanto, a filosofia da educação deve estar atenta a essa ideia de múltiplas inteligências, em sentido que a visão mercadológica já está desenvolvendo o marketing sobre essa teoria. Corre o risco de haver uma instrumentalização dessa visão ampla de inteligência, encobrendo uma abertura de racionalização mais humanizada, para conseguir apenas usar a ideia de múltiplas inteligências para continuar usando a lógica de pedagogias tradicionalistas, de apenas informar como sentido de formação.

4 CONCLUSÃO

Portanto, a prática escolar tem uma grande oportunidade de ampliar os níveis de aprendizagem, para uma educação mais emancipatória, a questão é salvaguardar essa ideia de múltiplas inteligências da visão colonizadora, que serve ao sistema, principalmente à lógica mercadológica. Considerar essa teoria de Howard Gardner é aumentar o espaço de aprendizagem, fomentando mais investimento em estruturas que possibilitem o desenvolvimento das mais variadas inteligências. Por exemplo, mais esportes, mais música e outras habilidades artísticas e formativas.

As inteligências interpessoal e intrapessoal são importantíssimas para maior realização da comunicação e entendimento na ação comunicativa, de forma que a escola se torna o lugar de um projeto de experiência mais racional e humanizada. A própria ética da alteridade, assim como os projetos coletivos terão espaços compreensivos para serem desenvolvidos, quebrando com a lógica instrumental e individualista que marca a cultura atual. Assim, abrirá espaço para o ensino

esclarecedor, com mais diálogo e coletividade, possibilitando um projeto mais amplo de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3 Ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2001. 112p

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Costa, S. 2ª Ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 340p

GOMES, R. L. **Educação e Comunicação em Habermas**: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel - Pelotas [33]: maio/agosto, 2009. p. 231-250.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Trad.: Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&M, 1987.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 136p.

HABERMAS. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. 92p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. 827p.

MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 232p.

MÜHL, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999. 285p.

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação**: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, out.-dez., 2011. p. 1035-1050.

OLIVEIRA, M. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. 194p. (Coleção filosofia – Nº 28)

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. 328p.