

A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa*

Catia Piccolo Viero Devechi^I 

Gionara Tauchen^{II} 

Amarildo Luiz Trevisan^{III} 

RESUMO

Os estudos comparados em educação buscaram, historicamente, atender a diferentes preocupações e abordagens teóricas passando pela comparação das semelhanças e dessemelhanças entre os sistemas educativos nacionais, como estratégia para orientar as reformas educativas, até os estudos visando à produção de sentidos e de solidariedades simbólicas. Por isso, este artigo objetiva colocar em relevo os rastros históricos dos estudos comparados para contextualizar a evolução de suas discussões até o presente. O estudo, de natureza teórica, é referenciado na abordagem hermenêutico-reconstrutiva de Habermas. A atualidade da educação comparada revela que a compreensão científica tem exigido a investigação de contextos diversificados de modo que possa elucidar problemas comuns. Assim, entendemos que, ao se debruçar nos problemas educacionais, a educação comparada pode, por meio do discurso com o outro, encontrar caminhos cada vez mais adequados às nossas experiências no mundo vivido.

PALAVRAS-CHAVE

educação comparada; aprendizagem comunicativa; discurso; hermenêutica.

*O artigo é produção decorrente de pesquisas realizadas com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

^IUniversidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

^{II}Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.

^{III}Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

THE OTHER IN COMPARATIVE EDUCATION: A COMMUNICATIVE EDUCATION PERSPECTIVE

ABSTRACT

The comparative studies in education sought, historically, to meet different concerns and theoretical approaches through the comparison of similarities and dissimilarities among the national education systems as a strategy to guide educational reforms, and even the studies for the production of meanings and symbolic solidarity. Therefore, the article aimed to bring out the historical traces of the comparative studies to contextualize the progress of its discussions to date. The study, theoretical by nature, is referenced in the hermeneutic-reconstructive approach of Habermas. The actuality of comparative education reveals that scientific understanding has demanded the investigation of diversified contexts, so as to clarify common problems. Thus, we understand that, as we examine educational problems, education can, by means of a discourse with otherness, find even more adequate paths for our experiences with the world.

KEYWORDS

comparative education; communicative learning; speech; hermeneutics.

LA FIGURA DEL OTRO EN LA EDUCACIÓN COMPARADA: UNA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE COMUNICATIVO

RESUMEN

Los estudios comparados en educación buscaron, históricamente, atender diferentes preocupaciones y abordajes teóricos pasando por la comparación de las semejanzas y diferencias entre los sistemas educativos nacionales, como estrategia para orientar las reformas educativas, hasta los estudios que buscan la producción de sentidos y de solidaridades simbólicas. Por esto, el artículo pretende destacar los rastros históricos de los estudios comparados para contextualizar la evolución de sus discusiones hasta el presente. El estudio, de naturaleza teórica, es referenciado en el abordaje hermenéutico-reconstructivo de Habermas. La actualidad de la educación comparada revela que la comprensión científica ha exigido la investigación de contextos diversificados para dilucidar problemas comunes. De este modo, entendemos que al estudiar los problemas educacionales, esta puede, por medio del discurso con el otro, encontrar caminos cada vez más adecuados a nuestras experiencias junto al mundo vivido.

PALABRAS CLAVE

educación comparada; aprendizaje comunicativo; discurso, hermenéutica.

A relação ao Outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatismo não pode abrir mão, mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade.

MALET, 2004, p. 1.319.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os fenômenos de interdependência cultural e econômica (globalização), o enfraquecimento do Estado-nação, a internacionalização da educação, o reconhecimento de problemas transculturais e a consolidação de territórios indenitários supranacionais e infranacionais vêm potencializando a ampliação dos estudos em educação comparada. Historicamente, esse campo esteve voltado ao atendimento de diferentes preocupações e abordagens teóricas passando pela comparação das semelhanças e dessemelhanças entre os sistemas educativos nacionais, como estratégia para orientar as reformas educativas, chegando hoje aos estudos visando à produção de sentidos e de solidariedades simbólicas.

Da mesma maneira que as ciências sociais e humanas, e por elas influenciada, a educação comparada passou por um movimento primeiro de pertença e, depois, de oposição ao modelo positivista de ciência, expressando diferenças significativas na concepção de sujeito e objeto, natureza e cultura, particular e universal, local e global. Atualmente, embora alinhavada em diferentes enfoques epistemológicos, ideológicos e metodológicos, manifesta-se de forma mais enfática pelo deslocamento dos interesses de estudo dos sistemas educativos nacionais para a compreensão de processos históricos constituídos por sentidos discursivos. Pode-se dizer que a educação comparada passou de uma lógica de comparações e julgamentos, seguida de intervenções e direcionamentos, para a compreensão de contextos socioculturais. Segundo Malet (2004, p. 1.319), por tempos, o discurso comparatista ignorou o outro, “[...] fazendo dele um objeto, muito mais frequentemente do que tentou compreendê-lo”. Para Hermann (2014, p. 479), tal comportamento é herança da metafísica ocidental baseada na filosofia da identidade, que criou os dualismos presentes em nossa cultura, como corpo e alma, civilização e barbárie, razão e desrazão, a qual “tende a ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações: o bárbaro, o selvagem, o infiel”. Assim, um dos desafios atuais da investigação comparada é tentar enxergar além dessa visão metafísica e perceber o outro enquanto interlocutor em pé de igualdade no trato com o mundo.

Porém, em um cenário de globalização da economia e de internacionalização da educação, em que a transposição de modelos educacionais de forma descontextualizada é frequente, como fazer comparações não por meros interesses ou especulações de instituições ou países, e sim pela vontade de aprender com o outro sobre educação? E mais: em uma conjuntura em que estruturas informacionais e indicadores de desempenho tornaram-se o princípio de inteligibilidade da coesão social, é possível a realização de trabalhos que interpelem e renovem os discursos educacionais pela possibilidade de troca discursiva entre atores educacionais em distintos espaços e contextos?

Evidenciamos, nesses questionamentos, a necessidade de dar continuidade à discussão da educação comparada enquanto campo teórico-metodológico, reintroduzindo o debate sobre a figura do outro tomando como base a concepção discursiva de Jürgen Habermas (2003, 2004). Apoiados na abordagem hermenêutico-reconstrutiva, objetivamos inicialmente descrever de maneira sucinta e interpretar alguns dos rastros históricos dos estudos comparados no intuito de contextualizar a evolução dos debates para então potencializar a discussão acerca do outro valendo-nos das contribuições da racionalidade comunicativa proposta por Habermas (2003, 2004). Propomo-nos a realizar uma incursão filosófica voltada ao fortalecimento conceitual da área em estudo, robustecendo os fundamentos que sustentam seus objetivos. Almejamos que no confronto entre interpretações já existentes no campo, a comparação possa ser pensada com propósito de aprendizagem mútua por meio da conversação com o outro. O objetivo é inserir-se em um processo de resolver problemas comunicativamente, sem ficar dependente da determinação do limite dos sentidos. Essa foi a guinada dada pelo autor em relação à hermenêutica filosófica, isto é: aprender não somente com a fusão dos limites dos horizontes, mas perceber neles potencialidades argumentativas capazes de validação de saberes.

DA CRIAÇÃO À NOVA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Os primórdios da educação comparada são ligados ao período do pós-iluminismo, século XIX, marcado pelos empreendimentos de Marc-Antoine Jullien de Paris e pelos discursos dos formuladores e reformadores de políticas educacionais na Europa e nos Estados Unidos (Carvalho, 2014; Göergen, 1991). Jullien de Paris intencionava estruturar uma ciência da educação comparada que, fundada na fé do progresso científico e no sistema político do Estado-nação, configuraria uma ciência quase positivista (Kazamias, 2012; Monarca e Lourenço Filho, 2004). Esse estudioso acreditava que a educação comparada deveria centrar-se em fatos e observações objetivas, com a aplicação de métodos e técnicas das ciências positivas, tendo por objetivo aprimorar a educação. Pautados por uma concepção neutral de ciência, os comparatistas buscavam definir princípios universais, os quais poderiam ser utilizados de forma generalizada em qualquer contexto (Franco, 2000, 2009; Göergen, 1991; Rezende, Isobe e Moreira, 2013). Malet (2004, p. 1.303) analisa que “os dois primeiros componentes apontados no discurso comparatista — o determinismo e o pragmatismo — abrangem quatro tipos de abordagens: positivista e ‘naciocentrista’, por um lado, e evolucionista e intervencionista, por outro”, constituindo o programa científico e societal da modernidade. A comparação, erigida como princípio metodológico para a abordagem naturalista dos fatos, tomava como objeto de estudo os sistemas educativos nacionais como unidades de análise estável e independente, caracterizando uma “concepção descritiva e estática do conhecimento” (Malet, 2004, p. 1.304).

Na intenção de explicar os sistemas educativos nacionais, os comparatistas passam a interessar-se por desvendar os princípios de sua organização. Menos preocupada em fornecer um método, mas ainda influenciada pelo positivismo, a abordagem “naciocentrista” intencionava caracterizar e conhecer os sistemas

educativos estrangeiros como um meio para melhor organizar e prosperar o seu próprio sistema educativo (Carvalho, 2014). Contudo, no início do século XX, são tecidas advertências sobre a importação ou transposição de modelos educativos, em contextos culturais diferenciados. Isso posto, Monarcha e Lourenço Filho (2004, p. 25) explicam que “até a guerra de 1914-1918, os estudos comparativos de educação ofereceram feição eminentemente descritiva”.

No entanto, os primeiros movimentos da educação comparada, marcados por intenções progressistas e modernizadoras, serão transformados pelas necessidades de reconstrução e de reforma da educação no pós-Segunda Guerra Mundial. Malet (2004, p. 1.307) destaca que as nações “[...] investiram a Educação Comparada como um ideal de intercompreensão e de pacificação das relações internacionais, o qual favoreceu a criação dos principais organismos internacionais”. As preocupações de solidariedade das nações passam então a situar o componente pragmático do projeto moderno de unificação nacional. Com a propensão para uma convivência pacífica, a educação comparada começa a ser utilizada como ferramenta para a tomada de decisões e instrumento para as políticas reformadoras. Cabe-nos salientar que essa tendência reveste-se, ainda, de maior significado se considerarmos que “o Estado continua a ser o principal agente de seleção e tradução dos imperativos globais [...]. Assim, a seleção e a tradução de imperativos educacionais globais são, principalmente, processos locais que estão sujeitos às restrições de atores e de condições locais” (Law, 2012, p. 315).

Distanciando-se da ambição de generalização e do consensualismo, mas ainda buscando a cientificidade do projeto original, a educação comparada, na abordagem do evolucionismo social, investe suas forças na fé do desenvolvimento social e na resolução dos problemas dos contextos. Do mesmo modo, amplia-se o interesse pela assistência econômica e tecnológica aos países em desenvolvimento. Essas perspectivas, fortemente vinculadas e financiadas pelos organismos internacionais, caracterizam-se pelo uso de pesquisas quantitativas sistemáticas como ferramenta para o planejamento educacional (Mattheou, 2012).

Malet (2004, p. 1.309) considera que essa orientação dos organismos internacionais “é de certa forma menos pragmática, pois mais descritiva”, preocupando-se em avaliar e acompanhar as reformas educacionais e melhorar os sistemas de informação, revelando-se mais intervencionista. Nesse movimento de avaliação da eficiência dos sistemas educativos, verifica-se a imposição de um espaço ampliado (mundial) para a compreensão dos fenômenos educativos, simplificando as especificidades das culturas e histórias nacionais, o que favorece a ação de paternalismos e assistencialismos econômicos e políticos, bem como a vigência de modelos de sujeição.

Difícilmente conciliáveis, os interesses e as práticas discursivas dos diferentes atores sociais, os quais se vinculam em maior ou menor incidência às abordagens até aqui contempladas, constituíram um fator de fragilização no âmbito da educação comparada e um terreno fértil para o comparatismo crítico. Nesse sentido, estrutura-se a concepção crítica, fundamentada no marxismo como uma reação contra as concepções consensualistas que incorporam formas contemporâneas de colonialismo. Nesse enfoque, os processos de mudança social representam o prin-

cipal tema em estudo. Os comparatistas, vinculados a essa abordagem, são contra as ações realizadas pelas organizações internacionais e pelas políticas conduzidas para os países do terceiro mundo, pois estas, ligadas ao funcionalismo estrutural, “seriam responsáveis pela legitimação de uma ordem social injusta que internamente se manifestava na manutenção das desigualdades e externamente na criação de situações de dependência” (Ferreira, 2009, p. 156). No plano metodológico, os estudos expressam o deslocamento da concepção exógena da comparação para o esclarecimento dos fenômenos educativos locais vistos na totalidade social.

Apostando em uma perspectiva sócio-histórica de educação comparada, e influenciada pelas diferentes perspectivas de autores como Ricoeur, Foucault e Habermas, surge a abordagem histórico-hermenêutica propondo a análise não dos fatos em si, mas de seus sentidos históricos, debruçando-se sobre as comunidades discursivas entendidas como saberes particulares historicamente formados.

Desconfiando das ideologias progressistas e exógenas que por muito tempo estiveram presentes na educação comparada, essa tendência contemporânea progressivamente veio substituir um modelo contextual e pragmático por um outro textual, que traduz a centralidade do discurso na construção dos fenômenos educativos. A ideia é compreender a natureza subjetiva e os sentidos que lhes são atribuídos pelos diferentes atores (individuais e coletivos) em seus imaginários sociais, além de também compreender o universal e o particular, não como dois processos distintos, mas derivados de um mesmo processo histórico (Carvalho, 2014).

Podemos dizer desse modo que o campo da educação comparada expandiu sua perspectiva de análise, estando não mais restrito aos meios geográficos e políticos, mas imerso na multiplicidade de práticas discursivas que oferecem sentidos às comunidas humanas. Não objetiva identificar pontos comuns e incomuns, mas significados culturais que se convergem nos e entre os espaços. Sendo assim, o movimento crítico das concepções objetivas e fechadas, somado à inclusão do outro enquanto inteligibilidade, sentido e identidade, influenciaram, de forma decisiva, suas discussões e encaminhamentos (Carvalho, 2014; Franco, 2000). O entendimento é de que não existe uma objetividade que garanta a ação correta dos sujeitos, mas sim significados construídos em situações e realidades específicas por meio de práticas discursivas.

Nesse sentido, Cowen (2012) consideram que um dos esforços da educação comparada tem sido redefinir conceitos interpretativos para a compreensão das novas relações entre o nacional, o internacional e o global. Os autores explicam que na educação comparada “ler o global”

significa a seleção de uma agenda de trabalho acadêmico, a identificação de ansiedades e perplexidades inseridas em uma interpretação das partes estrangeiras do mundo que são vistas — no sentido de que tais localidades tornam-se deliberadamente visíveis. (Cowen, 2012, p. 391)

E afirma:

o problema clássico da educação comparada é constituído de três momentos: (i) transferência; (ii) tradução — o problema duplamente osmótico da inclusão

de ideias, princípios, políticas e práticas educacionais em um lugar e de inseri-los em outro contexto social [e] [...] (iii) a transformação do fenômeno educacional, à medida que cresce socialmente, osmoticamente nesse novo contexto social. (Cowen, 2012, p. 409-410)

Podemos dizer que as transformações da educação comparada foram desencadeadas por um conjunto de críticas à racionalidade moderna, sendo marcadas, principalmente nos últimos tempos, pelo reconhecimento do outro ou do estranho enquanto texto a ser compreendido. Na sequência de denúncias e propostas, autores de diferentes linhas teóricas perceberam a heterogenia e a diversidade da cultura mundial, passando a reclamar a ressignificação da vida com base nas múltiplas formas discursivas. Trata-se de uma mudança que envolve uma série de contraposições carregadas de implicações práticas e teóricas e que representa o foco das discussões atuais ostentadas pelas diferentes abordagens teóricas que dão base aos estudos comparativos. Segundo Malet (2004, p. 1.318), “[...] está claro que um componente fundador do projeto e do discurso comparatistas está em vias de ser (re)pensado de acordo com as mudanças civilizacionais contemporâneas [...], a educação comparada não pode abrir mão, é a figura do Outro”.

Nesse cenário, os desafios atuais da educação comparada colocam-se principalmente no campo da percepção do outro e de suas diferenças culturais e imaginárias como um outro, e não idêntico a si mesmo. Não é mais pretensão da maioria dos estudos copiar modelos estrangeiros por meio da perspectiva histórica, como buscou Isaac Kandel (1933), nem oferecer um tratamento estatístico dos dados, como buscaram Noah e Eckstein (1969), mas construir outros significados e histórias por meio da multiplicidade dos campos discursivos. Não se intenciona produzir saberes generalizáveis e inabaláveis, mas interpretações comprometidas com a pluralidade de sentidos e seus respectivos contextos. Tal virada trouxe para a educação comparada a liberdade de criação e a tolerância com os diferentes estilos de vida, embora estes se encontrem deslocados em espaços cada vez mais alargados.

No entanto, apesar de reconhecer a importância da inserção da tradição metafísica no âmbito da educação comparada, entendemos que diante do retraimento das identidades culturais, resultante do processo de globalização e do enfraquecimento do Estado-nação, os desafios não se esgotaram, tendo em vista a necessidade de se dar conta de uma realidade intramundana. Assim, como aduz Hermann (2014, p. 480): “Os esforços educacionais de ir ao encontro da singularidade do outro exigem ultrapassar uma visão metafísica apropriadora e compreender os limites da consciência intencional”. Apesar dos esforços de reconhecimento das singularidades, estas ainda aparecem comprimidas por uma cultura globalizada, sem que possam participar das decisões em torno das preocupações comuns. “Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença” (Franco, 2000, p. 200). Por isso, Rezende, Isobe e Moreira (2013, p. 236), alinhadas a essa preocupação com o outro, sugerem que a “diferenciação, a diversidade e a alteridade” sejam incorporadas como categorias analíticas dos processos comparativos.

É por essa perspectiva que propomos discutir a possibilidade de renovar a compreensão da figura do outro ou do estrangeiro (muitas vezes concebido como objeto/texto a ser compreendido), situando-o como segunda pessoa participante do discurso e tendo, como fundamento de análise, a teoria discursiva de Habermas. Tratamos de debater o poder da participação argumentativa do outro para uma aprendizagem intranacional/intracontextual no que se refere aos problemas que se colocam para além dos textos e contextos particularistas.

EDUCAÇÃO COMPARADA: DA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS À APRENDIZAGEM COMUNICATIVA

Está claro que a ideia predominante é de que não é mais possível pensar em estudos comparativos sem considerar a história, os campos discursivos, a preocupação com as diferenças e com o outro ou o estranho. O outro passa a ser visto em sua tradição culturalmente específica, tendo em vista que mesmo uma nação/região é composta de diferentes modos de vida. Mais importante que responder aos fatos educativos, é preciso compreender como se desenvolvem discursivamente as identidades e os sentidos das comunidades humanas. É necessário compreender os significados plurais determinados pelos horizontes discursivos do qual fazem parte, oriundos da sensibilização diante das diferenças socioculturais.

No entanto, considerando o fato de não ser possível termos acesso a dados de sentidos não interpretados, tendo em vista que a realidade só pode ser acessada por meio da linguagem, perguntamos se a compreensão dos sentidos discursivos seria suficiente para a aprendizagem educacional por meio dos estudos comparados, já que o outro estaria subjugado pela interpretação do sujeito discursivo? Questionamos se a educação comparada não poderia caminhar para além da compreensão dos textos/contextos específicos, contribuindo para uma abordagem participativa do outro no intuito de aprimorar a compreensão sobre as novas formas de lidar com o mundo? Embora concordando com os encaminhamentos dados para a educação comparada, buscamos discutir a possibilidade/necessidade de renovar a figura do outro, no sentido de oferecer a este a possibilidade de contribuir mais efetivamente no tratamento dos problemas vivenciados. Isto é, oferecer aos estudos comparados a oportunidade de crítica e de respostas práticas às ações perturbadoras do mundo.

Isso é o que propomos discutir lançando mão da teoria discursiva de Habermas (2003, p. 39), especialmente quando explica que as expressões de sentido podem ser identificadas “numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto como a objetivação inteligível de um significado”, sendo essa última dependente da participação na ação comunicativa. A interlocução exige condições de comunicação, permitindo a compreensão do que é dito sobre o caso por meio da participação no agir comunicativo. Ou seja, a expressão de sentido deve ser inteligível para falantes e ouvintes e demais membros da comunidade linguística que está sendo interpretada, e isso só é possível pela conversação para além dos limites do estritamente objetivado.

Podemos dizer que, na teoria da ação comunicativa (Habermas, 2012a), a hermenêutica assume uma postura reconstrutiva, pois passa a ocupar-se não apenas da compreensão da linguagem enquanto reprodução cultural, mas como integração social de diferentes atores em interação diante da necessidade do mundo vivido. A compreensão passa a ser possível pela participação em processos discursivos, exigindo do intérprete a apresentação das razões do argumento apresentado. Quer dizer, as razões enunciadas pelo ator precisam ser julgadas por uma posição negativa ou positiva perante o outro. É nesse ponto que o outro sai do confinamento da sua tradição e aparece como figura participante na enunciação (racional) dos proferimentos. É o outro enquanto figura participante da avaliação das pretensões de validade que introduz a possibilidade de crítica perante as interpretações desviantes. O significado dos enunciados passa a ser determinado “pelos condições de validade e não pelas condições de verdade, como definido na semântica formal” (Habermas, 2004, p. 71).

O outro como participante do discurso comparece, portanto, como elemento central na teoria comunicativa de Habermas (2012a), e isso é fundamental para dar conta de sua posição diante dos desafios atuais dos estudos comparados, não mais como participante dialógico exclusivamente, mas ativo também no trato discursivo sobre algo no mundo. Foi nessa perspectiva que a ação comunicativa deu o “verdadeiro relevo ao papel crítico que desempenham as segundas pessoas aos tomar posição ante pretensões de validades reciprocamente levantadas” (Habermas, 2004, p. 14).

Na obra *Verdade e justificação*, Habermas (2004) faz uma reviravolta em sua teoria comunicativa, defendendo um sentido mais pragmático para o discurso na tentativa de explicar a possível interação entre a abertura para o mundo e os processos intramundanos de aprendizagem; permite assim o tratamento discursivo a partir de uma suposta base objetiva comum. Segundo esse autor, aprendemos não apenas no discurso com o outro, mas também na prática no mundo real colocado como resistências às nossas interpretações. Aprendizagem esta não apenas histórica, mas também evolucionária, não natural em seu sentido estrito (de Darwin), mas um natural fraco dependente da experiência com o mundo e da interação discursiva. E completa:

[...] a faticidade das limitações em que nos esfregamos no trato cotidiano como experimental manifesta a resistência dos objetos a que nos referimos quando afirmamos fatos sobre eles. Por isso, supomos o mundo objetivo como sistema para referências possíveis — como conjunto de objetos, não de fatos. (Habermas, 2004, p. 35).

A experiência da ação diante da suposição de um mundo idêntico para todos coloca em dúvida nossas interpretações e nossa experiência discursiva com o outro. Desse modo, o conhecimento é visto como um processo de aprendizagem teórico e prático, em que “a interação da revelação do mundo e dos processos intramundanos de aprendizagem deveria funcionar de modo simétrico” (Habermas, 2004, p. 83). Ainda segundo o autor,

a experiência que se apresenta em enunciados empíricos não é mais derivada introspectivamente da faculdade subjetiva da “sensibilidade”, por meio da auto-observação do sujeito cognoscente. Ela é agora analisada da perspectiva de um ator envolvido, no contexto que põe à prova as ações guiadas pela experiência. (Habermas, 2004, p. 19)

A experiência deixa de ser um campo empírico fundamentado em sentidos simplesmente, para tornar-se um espaço de referência para as compreensões discursivas. Nessa lógica, a educação comparada produziria não apenas interpretações subjetivas dos sentidos oriundos dos textos, mas teria no outro a possibilidade de troca ou acerto argumentativo sobre algo. “O controle da ação pelo sucesso não substitui a autoridade dos sentidos em sua função de garantir a verdade. Mas dúvidas empíricas suscitadas pela perturbação de uma ação podem ativar discursos que levem a interpretações corretas” (Habermas, 2004, p. 20). Assim, a educação comparada teria como prioridade epistemológica não apenas a teoria, mas a experiência prática. Como tudo é interpretação e, portanto, não há mais nada a ser alcançado fora da linguagem, a experiência focada somente na produção de sentidos perderia exclusividade na compreensão.

Habermas apresenta a teoria discursiva no intuito de permitir a legitimação para além das compreensões dos contextos lidos somente enquanto textos, pois entende o discurso como possibilidade de uma aprendizagem sempre melhorada pelo embate crítico entre as múltiplas interpretações, fruto das diferentes experiências com o mundo. Conforme esse sociólogo, “do ponto de vista pragmático, os conhecimentos resultam do processamento inteligente de decepções performativamente vivenciadas” (Habermas, 2004, p. 20). Tal é o que pensamos agregar às discussões das perspectivas comparativas: apresentar o outro na posição de segunda pessoa do discurso e retomar a prática enquanto referência e prova das decisões intersubjetivas.

O outro não mais como objeto de investigação a ser compreendido, e a prática não mais como preocupação secundária ou desnecessária dos estudos. Isso não significa retomar o pragmatismo utilitário já superado pela área, mas um pragmatismo colocado como referência e espaço de teste dos acertos racionais alcançados. Habermas (2004, p. 43) justifica essa posição alertando que “é apenas com a transição da ação para o discurso que os participantes adotam uma atitude reflexiva e, à luz de razões pró e contra-apresentadas, disputam pela verdade tematizada de enunciados controversos”.

Para o autor, a experiência cotidiana não dá conta de tratar os problemas, mas comunica a falha de nossas formas de lidar com o mundo. No entanto, é apenas no discurso que encontramos a possibilidade de resolver nossas interpretações equivocadas. O conhecimento é visto como aprendizagem que acontece de maneira cíclica entre a experiência com o mundo e a experiência discursiva com o outro. Como afirma Habermas (2004, p. 24), “a ascensão da ação ao discurso significa que os recursos do mundo da vida podem ser mobilizados em toda a sua amplitude para o processamento cognitivo dos problemas que se põem no trato prático com o mundo”.

Da mesma forma que os comparatistas hermenêuticos, a verdade, para Habermas, não pode mais ser entendida como correspondência de algo no mundo. No entanto, o autor não concorda que a verdade possa ser reduzida à compreensão dos contextos discursivos. O propósito é permitir, por meio da suposição objetiva de mundo comum, o tratamento dos problemas ordinários em uma conversação para além dos universos próprios de cada cultura. Para o autor,

a realidade não é algo a ser retratado; ela não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizado — ou seja, como totalidade das resistências processadas e das previstas. (Habermas, 2004, p. 35)

São os sujeitos capazes de respostas e contradições os responsáveis pelos saberes. A aposta é de que, ampliando as compreensões sobre o mundo, os preconceitos em relação a grupos poderiam ser minimizados, reduzindo a distância entre os indivíduos, sem retrair as diferenças. Ainda segundo o autor, as correções culturais dependem da força das experiências vividas que transcende os contextos particulares. Trata-se de uma orientação universalizada que descentra os saberes culturais, em favor da construção de uma cultura comum de aprendizagem mútua. Desse modo,

a expressão “intersubjetivo” não se refere mais ao resultado de uma convergência observada de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia — pressuposta da perspectiva dos próprios participantes — de uma pré-compreensão linguística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo. (Habermas, 2004, p. 240)

A compreensão é de que existe na linguagem um núcleo universal, no qual os participantes da interação discursiva conseguem chegar a um entendimento mútuo. Segundo o autor, “na medida em que os falantes se orientam por pretensões de validade incondicional e supõem uns dos outros plena responsabilidade, seu alvo está além de todos os contextos contingentes e meramente locais” (Habermas, 2004, p. 25). A fundamentação das opiniões empíricas com o auxílio de outras opiniões é o que permite sistemas de aprendizagem, cada vez mais, bem-sucedidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade dos estudos comparados revela que a compreensão científica tem exigido a investigação de contextos diversificados de modo que possa elucidar problemas comuns. Assim, ao se debruçar sobre os problemas educacionais, a educação comparada pode, por meio do discurso com o outro, encontrar caminhos cada vez mais adequados às nossas experiências mundanas. Isso porque, não podendo mais compreender os processos educacionais por fatos objetivos, mas especialmente por meio da linguagem, tem-se no discurso a oportunidade de renovar os saberes da área pelas objeções dos outros interlocutores. Para Habermas (2004, p. 259), trata-se

de “traduzir as abaladas certezas da ação em enunciados problematizados [...] e retraduzir asserções discursivamente justificadas em certezas da ação restabelecida”.

Desse modo, a tarefa do comparatista seria a de inserir a aprendizagem comunicativa na busca do tratamento dos problemas decorrentes de experiências comuns, ou seja, permitir uma conversa de sentido com o outro, tendo em vista a mesma referência supostamente objetiva. Trata-se da possibilidade de ampliar os saberes discursivos permitida na abertura para o mundo, enraizada na pré-interpretação acordada. Seria caminhar para além da compreensão do sentido ou da interpretação do outro, dirigindo-se a um processo de aprendizagem discursivo, porém pragmático, visando sempre aos melhores argumentos no tratamento cooperativo dos problemas no mesmo universo. Além disso, por meio de abertura teórica e metodológica também poderia ser potencializada a (re)interação de saberes provenientes das diversas áreas científicas.

Pela conversação entre as diferentes interpretações, à luz do mesmo objeto, é possível aprender com o outro, ampliando as oportunidades de melhorar as compreensões fazendo justiça às necessidades do mundo vivido. Nesse aspecto, há um acréscimo em relação à visão do outro pretendida pela hermenêutica tradicional. Quer dizer, não há uma permanência da discussão no sentido textual dos proferimentos, mas há uma tentativa de fazer avançar a consideração para entender o outro como segunda pessoa participante do discurso; a referência ao outro não fica a meio do caminho — já que vincular as impressões de sentido aos textos impede a possibilidade de aprendizagem interativa — e, menos ainda, presa à metafísica da identidade, responsável historicamente pelas diferentes formas de exclusão do outro (Hermann, 2011). Trata-se, assim, de desenvolver saberes mais confiáveis na educação, permitindo, por meio das diferentes experiências interpretativas com o mundo, uma aprendizagem comunicativa sempre melhorada e aberta às necessidades culturais e históricas; de identificar nos estudos comparados uma possibilidade de desenvolver caminhos mais críticos e reflexivos, percebendo o outro/estrangeiro como um interlocutor contribuinte na revisão das decepções vivenciadas. Habermas (2004, p. 38) está certo de que a

nossa capacidade de conhecer não pode mais, como supunha o mentalismo, ser analisada independentemente da capacidade de falar e agir, pois nós, também enquanto sujeitos cognoscentes, sempre já nos encontramos no horizonte de nossas práticas do mundo da vida.

Nesse sentido, a tarefa dos estudos comparados seria realocar o outro enquanto participante do discurso universal e, ao mesmo tempo, conciliar as experiências do discurso com as práticas cotidianas. Trata-se de uma possibilidade de renovar os saberes mundanos que não mais atendem às necessidades das novas formas de lidar com a realidade. A proposta é elucidar as novas exigências postas aos estudos comparados por meio da articulação entre o discurso e a ação, o particular e o universal, enquanto movimento cíclico de aprendizagem comunicativa que passa pela recepção do outro, situado como segunda pessoa do discurso.

Gagnebin (2000, p. 101) percebe essa questão ao exemplificar que, mesmo no terreno das catástrofes humanas, como a Shoah, o genocídio armênio, ou pelo estudo de outros genocídios menos conhecidos, “o alvo das comparações não consiste em estabelecer vagas semelhanças, mas sim em mapear as diferenças e as especificidades”. Ainda conforme a autora, a finalidade do método comparatista é a comparação entre a história do presente e do passado, o que engloba “a história da recepção do saber” (Gagnebin, 2000, p. 102). Na defesa desse argumento, Gagnebin questiona o fato de um livro, como o de Primo Levi, *É isto um homem?*, publicado em 1947, ter caído no esquecimento para ser redescoberto somente em sua segunda edição, nos anos de 1960. Essa redescoberta demonstra que o público da época vivia uma atmosfera mais favorável de compreensão a respeito do que ocorrera no passado, talvez até pelo distanciamento histórico do holocausto, o qual Levi relata ao questionar na obra o ínfimo valor atribuído à vida humana nos campos de extermínio nazista. Portanto, os estudos comparados podem se beneficiar dessa aprendizagem, que não é resultado de mero reflexo, mas de uma perspectiva sociocultural.

Assim, mesmo sendo praticamente um consenso na área de educação comparada que o objetivo não deve ser mapear as diferenças, mas sim compreendê-las, é importante perceber que tal posição pode levar à diferenciação de análises guiadas apenas pelas estatísticas objetivantes, ou somente pelas interpretações que podem conferir relatividade às diferentes posições discursivas. De outra maneira, os estudos culturais podem questionar também, como no caso citado, se o outro está pronunciando-se ou não a respeito no devido momento histórico, tendo capacidade de auxiliar na compreensão e/ou explicitação, ou ainda na negação dos significados atribuídos. Isso significaria retomar o espaço da esfera pública transnacional para que as decisões não se concentrem ou se tornem reféns de interesses particularistas, mas façam parte de uma aprendizagem interativa entre interesses contextualistas e universais que encontrem no mundo da vida a sustentação para o entendimento.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, Maringá: EDUEM, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan./June, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>
- COWEN, R. A história e a criação da educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: CAPES; UNESCO, 2012. v. 1, p. 19-24.
- FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 137-166.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200000300011>

- FRANCO, M. C. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400007>
- GAGNEBIN, J. M. Palavras para Hurbinek. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 99-110.
- GÖERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 2, n. 3, p. 6-19, dez. 1991.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *Teoria da ação comunicativa, 1: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.
- _____. *Teoria da ação comunicativa, 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.
- HERMANN, N. Breve investigação genealógica sobre o outro. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 32, n. 114, p. 137-149, jan./mar. 2011.
- _____. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 19, n. 57, p. 477-493, abr./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000200011>
- KANDEL, I. *Comparative education*. Boston: Houghton Mifflin, 1933.
- KAZAMIAS, A. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: CAPES; UNESCO, 2012. v. 1, p. 173-193.
- LAW, W. O estado desenvolvimentista, mudança social e educação. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: CAPES; UNESCO, 2012. v. 1. p. 407-412.
- MALET, R. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.301-1.332, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011>
- MATTHEOU, D. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: CAPES; UNESCO, 2012. v. 1. p. 81-96.
- MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. *Educação comparada*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2004.
- NOAH, H.; ECKESTEIN, M. *Toward a science of comparative education*. Londres: Macmillan, 1969.
- REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R.; MOREIRA, F. A. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia: UFU, v. 2, n. 1, p. 229-248, jan./jul. 2013.

SOBRE OS AUTORES

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: catiaviero@gmail.com

GIONARA TAUCHEN é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora da Universidade de Rio Grande (FURG).
E-mail: giotauchen@gmail.com

AMARILDO LUIZ TREVISAN é doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Recebido em 1º de novembro de 2016

Aprovado em 10 de abril de 2017

