

O FUTURO DA EDUCAÇÃO COMPARADA: DAS INTERPRETAÇÕES DE MUNDO À COMUNICAÇÃO COM O OUTRO?

Catia Piccolo Viero **Devechi** – UnB

Gionara **Tauchen** – FURG

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O presente trabalho objetiva colocar em relevo os rastros históricos dos estudos comparados, especialmente da Educação Comparada, para buscar a legibilidade dos fundamentos da cultura comparatista e discutir as possibilidades e as contribuições da aprendizagem comunicativa para este campo. Referenciado na abordagem hermenêutico-reconstrutiva de Habermas, analisa-se a possibilidade de renovar a figura do outro, como segunda pessoa participante do discurso, visando uma aprendizagem intranacional/intracontextual no que se refere aos problemas práticos comuns. Atenta a uma aprendizagem comunicativa pela melhor compreensão possível acerca dos problemas comparativos, alia-se a luta contra as formas de sujeição de diferentes realidades a um único contexto. Desse modo, o comparatista se assume como sujeito comunicativo que busca tratar dos problemas práticos de diferentes fatos por meio do discurso para além dos interesses particulares, haja vista o compromisso de apresentar argumentos racionais com base em pretensões de validade.

Palavras-chave: Educação Comparada. Discurso. Aprendizagem. Hermenêutica.

O FUTURO DA EDUCAÇÃO COMPARADA: DAS INTERPRETAÇÕES DE MUNDO À COMUNICAÇÃO COM O OUTRO?

“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. 1319)

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 comparados, especialmente em educação. O campo buscou, historicamente, atender 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.

Da mesma maneira que as Ciências Sociais e Humanas, e influenciada por essas, 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. A Educação Comparada organiza-se e fundamenta-se assim segundo diferentes enfoques epistemológicos, ideológicos e metodológicos, manifestando o deslocamento dos interesses de estudo dos sistemas educativos nacionais para os processos de organização e desses, principalmente para os sentidos dos fenômenos educativos. Pode-se dizer que a Educação Comparada passou de uma lógica de comparações e julgamentos, seguida de intervenções e direcionamentos para a compreensão dos contextos discursivos e culturais.

Porém, segundo Malet, há um elemento a ser desvelado nessa transição histórica: “De fato, o discurso comparatista, ao mesmo título que o discurso antropológico, tem ignorado o outro, fazendo dele um objeto, muito mais frequentemente do que tentou compreendê-lo (2004, p. 1319). Sendo assim, o desafio atual da investigação comparativa é perceber o outro enquanto interlocutor em pé-de-igualdade no trato com o mundo.

Mas em um cenário de globalização da economia e de internacionalização da educação, onde a transposição de modelos educacionais, de forma descontextualizada, é frequente, como fazer comparações não por meros interesses ou especulações de instituições ou países, mas pela vontade de aprender com o outro sobre educação? No contexto em que as estruturas informacionais e os 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 percepção sobre a necessidade de ampliação, renovação, problematização e desproblematização das compreensões sobre os estudos comparados, trazendo à discussão um elemento que tem potência para

ressignificar o campo e que não abole a importância da hermenêutica, mas, talvez, a aprofunda, que é a emergência do outro como segunda pessoa do discurso. Referenciado na abordagem hermenêutico-reconstrutiva de Habermas, o presente estudo objetiva, inicialmente, colocar em relevo os rastros históricos dos estudos comparados para contextualizar a evolução das suas discussões até o presente e, com isso, identificar a legibilidade dos fundamentos das culturas comparatistas. E, posteriormente, discutir as possibilidades e as contribuições da aprendizagem comunicativa com o outro para este campo de estudos. Desse modo, almeja-se que no confronto entre interpretações, a compreensão seja guiada por meio de argumentos racionais aberto a revisões. Ou seja, sem ficar dependente da determinação do sentido de diferentes interpretações, se inserir numa aprendizagem comunicativa aberta a reconstruções e reinterpretções.

Da criação à recomposição 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. 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 (KALOYIANNAKI, KAZAMIAS, 2012; MONARCHA, LOURENÇO FILHO, 2004). 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. Malet (2004, p. 1303) analisa que “os dois primeiros componentes apontados no discurso comparatista – o *determinismo* e o *pragmatismo* – abrangem quatro tipos de abordagens: positivista e “nacionista”, 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. 1304).

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 para o campo, mas ainda influenciada pelo positivismo, a abordagem “nacionista” intencionava caracterizar e conhecer os

sistemas educativos estrangeiros como um meio para melhor organizar e prosperar o seu próprio sistema educativo. Contudo, no início do século XX, são tecidas advertências sobre a importação ou transposição de modelos educativos, em contextos culturais diferenciados. É por isso que Monarcha e Lourenço Filho (2004, P. 25) vão denotar 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. 1307) 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 situam o componente pragmático do projeto moderno de unificação nacional.

Com essa tendência de convivência pacífica, a Educação Comparada é utilizada como ferramenta para a tomada de decisões e instrumento para as políticas reformadoras. Abandonando a ambição de generalização e o 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 de problemas. 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. 1309) considera que essa tendência 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. Neste 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 favorecendo os 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 do campo 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. Neste enfoque, os processos de mudança social são o principal tema em estudo. Os comparatistas, vinculados a esta 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). Os comparatistas críticos entendem a educação como uma forma de tomada de consciência e de emancipação. No plano metodológico, os estudos expressam o deslocamento da concepção exógena da comparação para o esclarecimento dos fenômenos educativos locais vistos a partir da totalidade social.

Apostando numa perspectiva sócio-histórica de Educação Comparada, e influenciado pelas diferentes perspectivas de autores como Ricoeur, Foucault e Habermas, surge no campo, a abordagem histórico-hermenêutica propondo a análise não dos fatos em si, mas dos sentidos históricos dos fatos, se debruçando sobre as comunidades discursivas entendidas como saberes particulares historicamente formados.

Desconfiando das ideologias progressistas e exógenas que, por muito tempo, trabalharam o campo, essa tendência contemporânea substitui progressivamente um modelo contextual e pragmático por um modelo textual que traduz a centralidade do discurso na construção dos fenômenos educativos. Apoiados nos avanços da filosofia continental, mais especificamente a fenomenologia hermenêutica de P. Ricoeur, a epistemologia histórica de M. Foucault e a ética argumentativa de J. Habermas, os defensores dessa abordagem histórico-hermenêutica dos fenômenos educativos e culturais postulam que a tarefa do historiador passa por uma reconstrução narrativa do passado, “uma dimensão construtiva que ligue a história à tradição literária mais do que ao relato da ciência” (Nóvoa, 2001, p. 46, na esteira de Ricoeur, 1994). (MALET, 2004, p. 1316).

A ideia é compreender a natureza subjetiva e os sentidos que lhes são atribuídos pelos diferentes atores (individuais e coletivos) nos seus imaginários sociais e também compreender o universal e o particular não como dois processos distintos, mas

derivados de um mesmo processo histórico. Seguindo essa perspectiva, Nóvoa (2009) acredita que a Educação Comparada deva recusar qualquer definição técnica, descritiva ou prescritiva. Concorde com a compreensão de Schriewer (1992, p. 83) que “para se tornar verdadeiramente comparativa, a ciência da Educação Comparada não pode evitar ser mais teórica, até mesmo mais esotérica, e afastar-se da resolução dos problemas”. Considera, ainda, que a realidade não deve ser “concebida como uma ‘coisa’ subjetiva, concreta e palpável, daí a necessidade de compreender a natureza subjetiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes atores (individuais e coletivos)” (NÓVOA, 2009, p.49). Ou seja, propõe compreender e reconstruir os sentidos num dado espaço-tempo, entendidos como sistemas discursivos de relações.

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 comunidades humanas. Não objetiva identificar pontos comuns e incomuns, mas significados culturais que se convergem nos e entre os espaços. Nesse sentido, compreende que o movimento crítico das concepções objetivas e fechadas, somado à inclusão do outro enquanto inteligibilidade, sentido e identidade, influenciaram, de forma decisiva, as suas discussões e os encaminhamentos. A compreensão é de que não existe uma objetividade que garanta a ação correta dos sujeitos, mas sim campos de significados construídos em situações e realidades específicas por meio de práticas discursivas.

Assim, as transformações da Educação Comparada foram desencadeadas por um conjunto de críticas à racionalidade moderna, sendo marcadas, principalmente, pelo reconhecimento do outro ou do estranho enquanto texto a ser compreendido. Na sequência de denúncias, autores de diferentes linhas teóricas perceberam a heterogeneia e a diversidade da cultura mundial, passando a reclamar ressignificação da vida a partir das 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 apresentadas pelas diferentes abordagens teóricas que dão base aos estudos comparativos. Segundo Malet (2004, p.1318),

ao fim deste sobrevôo do campo comparativo em educação, 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, o que justifica que a tarefa da educação comparada não se limite mais, agora, à simples constatação de semelhanças ou dessemelhanças observáveis em diferentes

contextos educativos nacionais que se tornaram estreitos: esse componente, do qual a educação comparada não pode abrir mão, é a figura do Outro.

Nesse cenário, os desafios atuais da Educação Comparada se colocam, principalmente, no campo da percepção do outro e de suas diferenças culturais e imaginárias. Não é mais pretensão da maioria dos estudos copiar modelos estrangeiros, como buscou Isaacs Kandel (1933), por meio da perspectiva histórica, nem oferecer um tratamento estatístico dos dados, como buscaram Noah e Eckstein (1969), mas construir outros significados e histórias a partir 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 esses se encontrem deslocados em espaços cada vez mais alargados.

Apesar de reconhecermos a importância da inserção da tradição hermenêutica no campo 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 dar conta de uma realidade mundana em que ainda é a maioria que dita regras para a minoria. Apesar dos esforços de reconhecimento das minorias, essas ainda aparecem comprimidas por uma cultura globalizada, sem que possam participar das decisões em torno das preocupações comuns.

É nesse sentido que propomos discutir a possibilidade de renovar a compreensão da figura do outro ou do estrangeiro (que, muitas vezes, é concebido como objeto/texto a ser compreendido), colocando-o como segunda pessoa participante do discurso e tendo, como fundamento de análise, a teoria discursiva de Jürgen Habermas. Ou seja, buscamos discutir o poder da participação argumentativa do outro para uma aprendizagem intranacional/intracontextual no que se refere aos problemas práticos gerais.

Educação Comparada: da compreensão dos sentidos à aprendizagem comunicativa

Está claro que a ideia predominante no campo 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 estranho. O outro passa a ser visto em sua tradição culturalmente específica, tendo em vista que mesmo uma nação/região é composta por diferentes formas 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 diferentes origens culturais.

No entanto, considerando o fato de não termos mais acesso aos dados dos 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 no campo educacional por meio dos estudos comparados, já que o outro estaria subjulgado pela interpretação do sujeito discursivo. Questionamos se a Educação Comparada não poderia caminhar para além da compreensão dos significados discursivos, contribuindo para uma abordagem participativa do outro no sentido de melhor compreensão sobre as novas formas de lidar com o mundo? Embora concordando com encaminhamento hermenêutico do campo, buscamos discutir a possibilidade/necessidade de renovar a figura do outro, no sentido de oferecer a esse a possibilidade de contribuir no tratamento inteligente dos problemas vivenciados. Ou seja, oferecer aos estudos comparados a oportunidade de crítica e de respostas práticas às ações perturbadas do mundo.

Para discutir tais questões buscaremos apoio na teoria discursiva de Habermas. Habermas (2003, p. 39) 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. Apenas para dizer o que é ou não o caso não exige condições de comunicação, mas permitir a compreensão do que é dito sobre o caso só é possível 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 compreendida.

Podemos dizer que, na Teoria da Ação Comunicativa, a hermenêutica assume uma postura reconstrutiva, pois passa a se ocupar não apenas da compreensão da linguagem enquanto reprodução cultural, mas como integração social de diferentes atores em interação, ou seja, como agir comunicativo. Nesse sentido, a compreensão correta passa a ser possível apenas pela participação em processos discursivos, exigindo

do interprete a apresentação das razões interpretadas. Ou seja, as razões apresentadas pelo interprete precisam ser julgadas por uma posição positiva ou negativa frente ao outro. É nesse ponto que o outro sai do confinamento da tradição e aparece como uma figura participativa na avaliação racional dos proferimentos. É o outro enquanto figura participante da avaliação das pretensões de validade que introduz a possibilidade de crítica frente os casos desviantes. O significado dos enunciados passam ser determinados “pelas condições de validade e não pelas condições de verdade, como definido na semântica formal” (HABERMAS, 2006, 71).

O outro enquanto participante do discurso aparece como elemento central na teoria comunicativa de Habermas. Eis o que consideramos fundamental para dar conta da posição do outro diante dos desafios atuais dos estudos comparados. O outro ou o estrangeiro enquanto participante do discurso sobre algo no mundo. Foi nesse sentido 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)

Já na obra Verdade e Justificação, Habermas (2004) realiza uma reviravolta na sua teoria comunicativa, defendendo um sentido mais pragmático para o discurso na tentativa de explicar a possível interação entre abertura para o mundo e os processos intramundanos de aprendizagem. Eis mais uma contribuição para pensar os estudos comparados na educação – permitir o tratamento de problemas comuns. Não abandona a figura do outro, esse continua central na avaliação das razões apresentadas pelo interprete, mas introduz o mundo objetivo independente do real, como uma suposição necessária a compreensão das múltiplas interpretações sobre o mundo. Ele diz que aprendemos não apenas no discurso com o outro, mas também na prática junto ao mundo real colocado como resistências às nossas interpretações. Aprendizagem esta não apenas histórica, mas também evolucionária, não natural no seu sentido estrito (de Darwin), mas um natural fraco dependente da experiência com o mundo e da interação discursiva. Segundo o autor “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 a suposição de um mundo idêntico para todos, coloca em dúvida as nossas interpretações e a experiência discursiva com o outro, as

avalia. Desse modo, o conhecimento é visto como um processo de aprendizagem teórico e prático, onde “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 se tornar um espaço de prova e de referência para as compreensões discursivas. Nesse sentido, a Educação Comparada produz não apenas interpretações subjetivas dos sentidos oriundos dos contextos, mas tem no outro a possibilidade de troca ou acerto argumentativo sobre algum problema no mundo. “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). Tem como prioridade epistemológica não apenas a teoria, mas a experiência prática, portanto. Como tudo é interpretação e, portanto, não há mais nada a ser alcançado fora da linguagem, a experiência de sentidos perde exclusividade na compreensão.

Habermas apresenta a teoria discursiva no intuito de permitir a legitimação para além das compreensões dos contextos 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. Segundo o autor, “do ponto de vista pragmático, os conhecimentos resultam do processamento inteligente de decepções performativamente vivenciadas” (HABERMAS, 2004, p. 20). Tal é o que pensamos acrescentar em relação às discussões das perspectivas comparativas anteriores: apresentar o outro na posição de segunda pessoa do discurso¹ e retomar a prática enquanto referência e prova das decisões intersubjetivas.

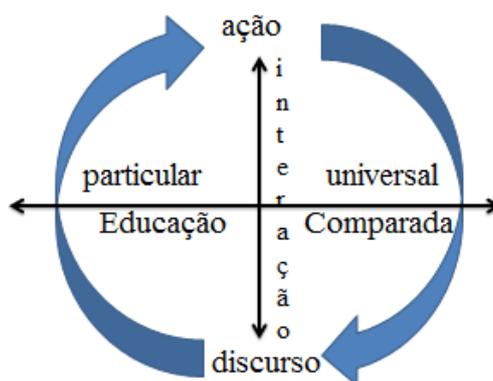
O outro não mais como objeto de investigação a ser compreendido e a prática não mais como preocupação secundária ou desnecessária dos estudos. Isso não significa

¹ O ponto-chave para entender a emergência da segunda pessoa ou a questão do outro na perspectiva habermasiana tem a ver com o conceito de esfera pública, o qual surge no conjunto da obra de Habermas para se opor a tese de Adorno & Horkheimer da “indústria cultural”, próprio da *Dialética do Esclarecimento*. Contra a ideia de que os mídias simplesmente reificam os ouvintes ou assistentes, Habermas vai propor a tese de que existe uma esfera pública de recepção que ressignifica o que foi transmitido, podendo atribuir outros sentidos além do que foi passado pelo emissor.

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 (2004), a experiência cotidiana não dá conta de tratar os problemas, mas comunica a falha das nossas formas de lidar com o mundo. No entanto, é apenas no discurso que encontramos a possibilidade de resolver as nossas interpretações equivocadas. É nesse sentido que 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 pode ser mobilizados em toda a sua amplitude para o processamento cognitivo dos problemas que se põem no trato prático com o mundo”.

Figura 1: Movimento cíclico de aprendizagem discursiva.



Fonte: os autores.

Da mesma forma que os comparatistas hermenêuticos, a verdade, para Habermas não pode mais ser entendida como correspondência de algo no mundo. No entanto, não concorda que a verdade possa ser reduzida na compreensão dos contextos discursivos. O propósito do autor é permitir, por meio da suposição objetiva de mundo comum, o tratamento dos problemas comuns numa conversação para além dos contextos. 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 no mundo. A aposta é de que ampliando as compreensões sobre o mundo, os preconceitos em relação aos grupos poderiam ser minimizados, reduzindo a distância entre os indivíduos, sem retrain as diferenças. Segundo o autor, as correções culturais dependem da força das experiências vividas que transcende os contextos particulares. Trata-se de uma orientação universalizada que permite descentrar os saberes culturais, em favor da construção de uma cultura comum de aprendizagem mútua (HABERMAS, 2004). Para Habermas (2004, p. 240)

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.

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 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, 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 nos mostra que a compreensão científica tem exigido a investigação de contextos diversificados de modo a elucidar problemas comuns. Desse modo, ao se debruçar nos problemas educacionais, ela 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 apenas 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 se inserir numa aprendizagem comunicativa em busca do tratamento dos problemas decorrentes do mundo. Ou seja, permitir uma conversa de sentido com o outro, tendo em vista a mesma referência supostamente objetiva. Trata-se de uma possibilidade de ampliar o saber discursivo realizada na abertura para o mundo, enraizada na pré-interpretação acordada. Seria caminhar para além da compreensão de sentido ou interpretação de mundo, dirigindo-se a um processo de aprendizagem discursivo, porém pragmático, visando sempre melhores argumentos no tratamento cooperativo dos problemas. Além disso, por meio da abertura teórica e metodológica também pode 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. Ficar restrito às impressões de sentido seria impedir a possibilidade de aprendizagem interativa. Não se trata, também, de desenvolver novos padrões educacionais, agora alcançados no discurso, mas permitir, por meio das diferentes experiências interpretativas com o mundo, uma aprendizagem comunicativa sempre melhorada aberta às necessidades educacionais históricas. Ou seja, pensar os estudos comparados como possibilidade de desenvolver caminhos mais críticos e reflexivos, percebendo o outro/estrangeiro com 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 alcançar saberes discursivos sempre mais confiáveis, podendo responder tanto ao embate argumentativo com o outro quanto às necessidades das práticas mundanas. Isso iria 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 atender as novas exigências colocadas aos estudos comparados por meio da articulação entre o discurso e a ação, o particular e o universal, enquanto movimento cíclico de aprendizagem comunicativa.

Isso significaria retomar o espaço da esfera pública transnacional para que as decisões não se concentrem ou se tornem reféns dos 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

ADORNO, Theodor W. ; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine.(Orgs.) *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.1. Brasília: Capes/ UNESCO. 2012.

_____. _____. _____. (Orgs.) *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.2. Brasília: Capes/ UNESCO. 2012.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. MARTINEZ, Silvia Alicia; Souza, Donald. B (Org). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KAZAMIAS, Andreas. Educação Comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.1. Brasília: Capes/ Unesco. 2012.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação e. Sociedade*. 2004, v.25, n.89, p. 1301-1332.

MATTHEOU, Dimitri. O paradigma científico na Educação Comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.1. Brasília: Capes/ Unesco. 2012.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. *Educação comparada*. Brasília: MEC/Inep, 2004.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa.
MARTINEZ, Silvia Alicia; Souza, Donaldo. B (Org). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHRIEWER, Jürgen. Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, v. 50, n. 1, p. 84-101, 2014.