



# Os pressupostos ético-epistemológicos do ensino e da aprendizagem em Kant e Habermas

# 1

*Ethical and epistemological assumptions of  
teaching and learning in Kant and Habermas*

Jayme Paviani\*

**Resumo:** O artigo pretende mostrar os pressupostos éticos e epistemológicos das atividades de ensino e aprendizagem em Kant e Habermas e, igualmente, introduzir alguns aspectos relevantes da questão que sirvam para um posterior desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Pressupostos éticos. Pressupostos epistemológicos. Ensino e aprendizagem. Kant. Habermas.

**Abstract:** The article shows the ethical and epistemological foundations of teaching and learning in Kant and Habermas, and also introduces some relevant aspects of an issue that will serve to further development.

**Keywords:** Ethical assumptions. Epistemological assumptions. Teaching and learning. Kant. Habermas.

A questão do ensino e da aprendizagem é radicalmente uma questão ética e política, apesar da insistência atual em examiná-la somente sob a ótica das ciências empíricas. A necessidade de haver uma explicação científica do fenômeno do ensino e da aprendizagem é óbvia e urgente, pois incide sobre a totalidade das ações humanas, sobre o funcionamento e a organização da sociedade e, ainda, sobre a própria compreensão do ser humano. Todavia, aqui, o exame da questão restringe-se à instituição escolar moderna e, ao mesmo tempo, às teorias da educação e da

\* Doutor em Letras. Professor de Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).



pedagogia, de modo especial, abarcando desde o Iluminismo até as teorias contemporâneas. A questão do ensino e da aprendizagem, sob a perspectiva filosófica, ganha novos contextos de abordagens e de implicações práticas quando se destacam os pressupostos éticos e epistemológicos, via de regra, ignorados ou pouco explicitados pelas investigações científicas.

No contexto histórico, entre os autores que merecem destaque pelas suas contribuições, sem dúvida, temos Kant, no passado recente, e Habermas, na contemporaneidade. A filosofia kantiana teve, ao longo dos séculos, grande relevância para a pedagogia moderna, e sua influência continua hoje no pensamento de Habermas que propõe uma nova reconstrução filosófica. Com a escolha desses filósofos, deixam-se de lado outras contribuições fundamentais. Entretanto, os tópicos breves aqui relacionados, sem a intenção de se fazer um exame exaustivo, pretendem chamar a atenção sobre as inúmeras variáveis que constituem os pressupostos éticos e epistemológicos da questão. Trata-se de, a um só tempo, rever alguns aspectos, articular outros, para, após organizado o material de estudo, proceder a um exame sistemático do problema em questão.

## 1 Adequação entre o que ensinar e o que aprender

Kant, no semestre de 1765-1766, chama a atenção para o problema da adequação entre as condições de ensino e de aprendizagem (a ordem natural de aquisição dos conhecimentos) e os conhecimentos (conteúdos programáticos) ministrados aos alunos. A questão consiste em saber *o quê e como* propor (ensinar) itens de estudos para determinada turma ou disciplina. Kant observa que a adequação ou a simetria entre o que ensinar e o que aprender, via de regra, pressupõe um grau de violência ou de imposição, pois programas de ensino dependem de políticas curriculares, de projetos pedagógicos que, se não ignoram, não levam devidamente em consideração o desenvolvimento e as condições de aprendizagem do indivíduo. Nisso reside, sem dúvida, uma das questões éticas e epistemológicas fundamentais, pois com que direito posso fazer a “cabeça do estudante” orientando-o ou determinando o que ele deve aprender ou não. Alguém poderia objetar que essa é uma condição natural, cultural, sem outra opção possível, enfim, que a criança, necessariamente, recebe de seus pais, da sociedade e dos processos culturais as tradições, os valores, as normas existentes em cada momento social e histórico.



Também se pode levantar a hipótese de que o ensino deveria ser de tal modo que o estudante pudesse perceber as alternativas, as perspectivas possíveis e, assim, pudesse escolher seu caminho. Ainda outras possibilidades podem ser alegadas, todavia, todas elas são relativas e implicam uma compreensão do ser humano e da própria vida em sociedade.

Tal problema precisa ser investigado especialmente em uma época de consciência histórica, de contradições e reflexibilidade como a nossa. Kant propõe uma solução fundada nas lições da *Crítica da razão pura* (1781). Trata-se de, primeiramente, aprender pela experiência os juízos intuitivos, depois reconhecer os conceitos (categorias) e, em terceiro lugar, explicitar as razões, para, finalmente, ordenar, num conjunto racional, os princípios e suas consequências. Entretanto, essa sequência de etapas não é fácil de ser entendida e justificada sem os desdobramentos do pensamento kantiano. Seu ponto de partida, por meio de uma análise reflexiva, parte do fato de que existem conhecimentos na lógica, na matemática, na física e que esses conhecimentos são indubitáveis e situados além de qualquer controvérsia. Desse ponto de vista, considerado como revolução copernicana dentro da perspectiva epistemológica, Kant afirma que existem conhecimentos *a priori* e conhecimentos *a posteriori*. Os primeiros, conforme as formas que nos são impostas no ato de conhecer, são proposições universais e necessárias. Os segundos dependem da experiência e somente nos fornecem proposições contingentes. Assim, tal explicação articula uma nova maneira de entender o processo do conhecimento, não apenas sua origem e organização, mas especialmente suas condições de possibilidade.

Mas, além dessa distinção fundamental, criticada, entre outros, por Quine, Kant, com as bases de seu método transcendental, mostra que nem todos os conhecimentos *a priori* têm a mesma importância, e que existem os juízos analíticos e sintéticos. Os analíticos, vistos de modo superficial, analisam o conteúdo do juízo sem explicitar qualquer elemento novo. Por exemplo, todos os corpos são extensos. A extensão está contida nos corpos. Por sua vez, os juízos sintéticos acrescentam algo ao sujeito. Por exemplo, todos os corpos são pesados. Os corpos não possuem o mesmo peso. Assim, essas distinções aplicadas às faculdades da sensibilidade e do entendimento apontam indiretamente às possibilidades dos processos de ensino e aprendizagem e, ainda, contêm em si consequências éticas no exercício desses atos fundamentais do ser humano em sociedade. Por isso, dizer que são formas *a priori* da



sensibilidade as intuições puras de espaço e tempo não é suficiente. E afirmar, igualmente, que as formas *a priori* do entendimento são os conceitos puros ou as 12 categorias, também, não basta para explicar o conhecimento. É necessário articular tudo isso com as demais intuições e conceitos *a posteriori* e, que, por isso, dependem da experiência. Esse trabalho de aplicação da teoria kantiana nos processos de ensino e aprendizagem requer, portanto, a colaboração atual das contribuições empíricas, sejam elas psicológicas, biológicas, sejam elas sociointeracionais.

Esses esquemas permitem a Kant desenvolver a noção de transcendental que é o conhecimento que se ocupa não com os objetos, mas com o modo de conhecê-los, isto é, com os conceitos *a priori* de objetos em geral. É óbvio, por isso, que o conhecimento transcendental se distingue do empírico, mas talvez não se oponha como tantas vezes é afirmando por quem ignora as implicações dos conhecimentos ditos objetivos.

As definições kantianas produzem explicações e consequências na teoria do ensino e da aprendizagem. O conhecimento pressupõe o encontro estreito entre as faculdades da sensibilidade e do entendimento. Daí sua famosa afirmação de que as intuições sem os correspondentes conceitos são cegas, e os conceitos sem as correspondentes intuições são vazios. Não basta aprender os conceitos nem ter intuições, é necessário que os conceitos sejam preenchidos pelas intuições, e essas, pelos conceitos. As sensações ou as impressões produzidas pelo objeto na sensibilidade ainda não é conhecimento. A intuição empírica e o fenômeno, ordenados pelo tempo e espaço, precisam dos conceitos. A experiência, por si, ainda não é conhecimento. Para que haja conhecimento, é necessário que a faculdade do entendimento produza os conceitos e os juízos puros e os *a posteriori*. Nas palavras da *Crítica da razão pura*, intuição e conceitos ambos são puros e empíricos. O conhecimento só pode surgir dessa síntese.

Os esquemas conceituais desenvolvidos na *Crítica da razão pura* apontam às condições necessárias de aprendizagem sugeridas em 1765-1766. Nesse sentido, é possível afirmar que as etapas epistemológicas de Kant correspondem às etapas pedagógicas. Todas essas etapas estão entrelaçadas. Uma necessita do desdobramento da outra. A intuição ou o contato direto dos sentidos com o mundo e as coisas leva, necessariamente, aos conceitos e, igualmente, à faculdade da razão. Pois, se a sensibilidade e o entendimento nos dão o fenômeno do



conhecimento que se desenvolve em cada indivíduo de modo peculiar, a razão é a faculdade das ideias e do pensamento, própria do grupo ou da comunidade social. Kant explica: “Todo o nosso conhecimento parte dos sentidos, vai daí ao entendimento e termina na razão, acima da qual não é encontrado em nós nada mais alto para elaborar a matéria da intuição, elevá-la à suprema unidade do pensamento.” (*Crítica da razão pura*, 1980, p. 355-356). Nesse desdobramento está pressuposta uma psicologia da aprendizagem que atribui relevância à unidade de sentidos e intelecto para formar o conhecimento e elevá-lo à mais alta racionalidade do pensamento.

Diante desses pressupostos epistemológicos, podemos nos perguntar quais são as consequências éticas do fenômeno do ensino e da aprendizagem. Kant indica que o desenvolvimento das habilidades e das competências emocionais e intelectuais do aluno passa primeiramente pelo entendimento e, somente depois, alcança a racionalidade plena. O entendimento das regras antecede a capacidade de pensar os princípios. Dito de outro modo, a racionalidade consiste no poder da unidade das regras do entendimento aos princípios (*Crítica da razão pura*, 1980, p. 359). Não basta, portanto, o aluno entender as palavras ou os conceitos, é necessário que os conceitos venham acompanhados da experiência, das referências sensíveis. Precisa haver relação entre maturidade psicológica e intelectual e o nível de complexidade da informação pedagógica. A aprendizagem exige uma introdução progressiva nas questões e nos problemas, objetos de estudo, pois há um jogo entre o abstrato e o concreto que precisa ser considerado, embora a realidade do ambiente de aprendizagem mude no tempo e no espaço. Hoje, por exemplo, a ordem de complexidade dos programas de aprendizagem deve focar mais o acesso às informações do que a “transmissão” dos conteúdos. O que permanece como válido para toda situação pedagógica é a capacidade de análise, de síntese, de interpretação, enfim, de entender e de pensar os fenômenos.

## 2 É possível ensinar ou só é possível aprender?

Saber o que o aluno pode ou deve aprender é uma questão, ao mesmo tempo, ética e política. A partir de que critérios o professor pode propor e desenvolver determinado tipo de ensino e de aprendizagem? Afirma-se que a escola reproduz a sociedade, os interesses das classes dominantes. Sem dúvida, em termos institucionais, isso é



verdade, mas sempre há a possibilidade ou o espaço livre da sala de aula e a relação direta entre o professor e o aluno para exercitar o espírito crítico. Por isso, observa-se que, quando o ensino segue um padrão crítico, mesmo na escola conservadora (por natureza), pode surgir o espírito revolucionário. Kant admite que a aprendizagem consiste na assimilação da experiência pessoal e dos outros e, ainda, dos conceitos tanto em relação aos conhecimentos provenientes *a priori* (matemática, princípios, etc.) quanto em relação aos *a posteriori* (dados, informações históricas, etc.). Todavia, é, igualmente, famosa e muito repetida a constatação kantiana de que é impossível aprender filosofia sem aprender a filosofar.

Sem dúvida, existem diferenças entre ensinar e aprender disciplinas de treinamento, de sensibilização de determinada questão, de tipos diferentes de conhecimentos (matemática, antropologia, etc.), pois há diferenças entre as modalidades de conhecer, de saber, de pensar e de julgar. Todavia, há uma diferença fundamental entre captar ou apreender determinada informação ou características de um objeto ou fenômeno e o aprender operações como as de conhecer, pensar, filosofar, pesquisar. Kant sublinha o fato de que é decisivo aprender a filosofar e não simplesmente aprender filosofia. O importante é aprender a estudar, a pesquisar, a conhecer e a pensar. Há diferença entre um saber crítico e um saber de “conteúdos”. E essas diferenças, além de implicações técnico-pedagógicas, são também de caráter ético. As primeiras, por natureza, são impostas. As outras visam ao talento, às habilidades e aos desejos de cada um. Embora programas de disciplinas resultem sempre de relações de forças ideológicas, de interesses políticos e pessoais, sempre é possível abrir espaço para o desenvolvimento do saber individual, para a busca de autonomia teórica e de métodos.

### 3 Aprendizagem e autonomia intelectual

Kant, no opúsculo *Resposta à pergunta: que é o iluminismo*, define o iluminismo como a “saída do homem da sua menoridade de que ele é culpado”. Ele entende o conceito de menoridade como “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”. É culpa própria do ser humano quando se trata de “falta de decisão e de coragem em servir de si mesmo sem a orientação de outrem”. (1995, p. 11). Essas considerações traçam por si um projeto pedagógico. Kant está indicando que a educação, a formação do indivíduo e do cidadão consiste



em buscar a autonomia de decisão e aprender a servir-se do próprio entendimento e do uso privado e público da própria razão. Esse ideal do iluminismo pressupõe espírito crítico diante das doutrinas, das crenças ideológicas.

Kant observa, em relação ao seu tempo, que não se vivia uma época esclarecida. Embora mudadas as circunstâncias e considerados os avanços históricos, sociais e políticos, científicos e tecnológicos, o ideal do iluminismo continua válido atualmente. Ainda somos tutelados, embora de outros modos e de modos mais invisíveis e sofisticados. Paira na cultura atual um manto de manipulação da opinião pública, do gosto, das ideias, apesar de vivermos num mundo multicultural. Não somos suficientemente esclarecidos, isto é, não aprendemos a usar de modo próprio a razão. Nesse sentido, as teorias pedagógicas, umas mais, outras menos, dirigem os conteúdos da aprendizagem. Ensinar não é definitivamente um deixar aprender. Ao contrário, é um modo de controlar, doutrinaria e ideologicamente, os indivíduos, apesar de toda a consciência crítica que a teoria adquiriu.

A questão da racionalidade, que se efetiva na prática pedagógica, sofre determinações culturais, doutrinárias, filosóficas e políticas que dificilmente os sistemas educacionais conseguem dominar criticamente e examinar com rigor e objetividade. Cada sistema pretende reafirmar suas diretrizes e, conseqüentemente, o sistema sufoca o mundo da vida, das vivências pessoais. E gerações inteiras pensam e agem dentro de padrões comuns invariavelmente ditados pela mídia. Enfim, uma questão tão ampla e profunda como essa, sob o ponto de vista filosófico, continua sendo um desafio. O ideal iluminista, desde que submetido à revisão crítica, é ainda válido como objetivo e meta da pedagogia que se expandiu em múltiplas direções, que se fragmentou em disciplinas, mas que esqueceu de pensar e definir os objetivos de sua ação.

#### 4 Formação do homem e da humanidade

Para Kant, a razão necessita da educação, e o homem, conforme o texto *Sobre a pedagogia*, é o único ser que necessita ser educado. Tal constatação parece óbvia, no entanto, ela precisa ser aprofundada. Ela indica que a educação é essencial para o homem, posto que sem ela o homem limita-se aos aspectos da animalidade. Só a educação desenvolve o esclarecimento da razão e produz a verdadeira humanidade. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem têm como ideal orientar o ser humano



para a realização de suas disposições e fim último. Essa segunda afirmação kantiana justifica a disciplina e a coação, a obediência e a necessidade de cultura, a educação física (entendida no sentido amplo) e, finalmente, a educação moral.

Kant não vê a relação entre educação e experiência sensível como algo secundário. Ao contrário, a busca da autonomia e a responsabilidade de si requerem o entendimento do humano, primeiramente, como natureza e, depois, como humanidade. Nesse sentido, a experiência acumulada pelas gerações não pode ser simplesmente descartada. O sensível ocupa um lugar especial, embora a supremacia da razão é que deve governar nos sentidos.

Cabe à educação articular os domínios da liberdade e da natureza e, assim, permitir que a educação projete a cultura física e a cultura moral. Só no processo educativo se pode passar do instinto animal para a razão e, igualmente, produzir progresso. O ser humano, liberto de suas inclinações e caprichos, pode tornar-se verdadeiramente humano pela educação. Diante desses princípios e ideias, Kant não tem dúvidas em escolher a pedagogia como ciência da educação, como processo que permite a efetivação do destino humano.

Entre os diversos aspectos da Educação física de Kant, a cultura merece um destaque especial. Se, de um lado, a Educação Física implica regras e disposições naturais para o desenvolvimento da criança, por outro lado, a cultura já contém elementos da educação moral. Cultura e educação moral exigem capacidade de discernimento, de julgamento, de exame das ações humanas. O julgamento tanto é ético quanto estético.

Finalmente, para Kant, é de suma importância a educação moral, mas ela não consiste apenas na aprendizagem de normas e regras, nem sequer no ensino da virtude. Sua essência reside no desenvolvimento do pensamento autônomo.

## 5 Aprendizagem e racionalidade

A filosofia de Habermas, especialmente sua teoria do agir comunicativo, ao destacar as relações entre racionalidade e processos de aprendizagem, reatualiza o pensamento pedagógico kantiano. Habermas dá ênfase à linguagem como mediação e interação social entre a formação do indivíduo e dos grupos e as relações culturais e sociais. Para ele, conforme explicitado por Bannell, os sujeitos participantes das instituições





“já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem”. Trata-se, evidentemente, de uma aprendizagem compreendida em sentido amplo, isto é, abarcando processos de formação social, cultural e científica ou, em outros termos, aproximando a educação do sentido da formação. (2006, p. 15).

Habermas, herdeiro dos grandes temas da escola de Frankfurt e da filosofia moderna com raízes em Kant, Hegel e Marx e, ainda, das preocupações sociais, critica a concepção instrumental da razão, questão já analisada por inúmeros comentaristas. Assim, para desenvolver sua teoria, concebe a racionalidade como algo próximo do uso da linguagem e da comunicação. Por isso, sua concepção de racionalidade tem como objetivo possibilitar a emancipação humana e, nesse sentido, a educação é o elemento principal dos processos de formação e de reprodução social. A educação em geral e o processo de aprendizagem em particular diferenciam-se pelo uso instrumental da razão e pelo uso comunicativo da razão.

A educação sem a atitude crítica, sem a dimensão histórica e social do pensamento, do conhecimento, cai naquilo que é descrito por Weber como processo de racionalização que, por sua vez, opera sem reflexão e sem o exame ético dos valores e das crenças. Nesse sentido, é possível distinguir o princípio da racionalidade da categoria operacional da racionalização. Enquanto a racionalidade, no nível teórico, informa e determina os objetivos, as metas e as ações educacionais, a racionalização efetiva os processos reais da prática educativa. Desse modo, como Weber demonstrou, a racionalidade instrumental produziu uma racionalização da vida social que eliminou o debate sobre os objetivos, os valores e as crenças dos processos de aprendizagem. O domínio da razão volta-se exclusivamente aos conhecimentos das disciplinas científicas. A educação e a pedagogia em geral tornaram-se instrumentos ideológicos dos sistemas econômicos e políticos.

Habermas, com a distinção entre sistemas (econômicos e políticos) e mundo da vida, recupera as experiências, as vivências, a compreensão mútua entre os interlocutores, a natureza e a vida, enfim, a ação humana, desde a ação em geral até a ação linguística. Nessa perspectiva, a argumentação e a linguagem tornam-se elementos fundamentais de qualquer processo de aprendizagem. E, mais ainda, a questão epistemológica da aprendizagem adquire uma radical dimensão ética.

A teoria do agir comunicativo centraliza suas investigações em torno da ação, do mesmo modo que as teorias pedagógicas são, num



sentido geral, também teorias da ação. Mas não se trata mais da ação puramente estratégica e normativa, ao contrário, a ênfase cai na ação social, comunicativa. E se é verdade que muita ação pedagógica pode ser dramatúrgica, ou seja, chamar a atenção sobre o sujeito que fala, que controla, que impõe, também é verdade que a ação comunicativa, mediada pela linguagem e pelo diálogo, busca o entendimento mútuo e, em consequência, a aprendizagem supera as oposições tradicionais entre professor e aluno. Assim, as condições de possibilidade de um ensino consciente, reflexivo e democrático correspondem às possibilidades de uma aprendizagem contínua ou processual e global, isto é, que abarca, ao mesmo tempo, aspectos éticos e epistemológicos. O ensinar e o aprender transformam-se em relação reflexiva com o outro e com o mundo.

Entretanto, a racionalidade comunicativa, no domínio da educação e da pedagogia, não atinge os fins e os interesses desejados de modo pleno. Essa racionalidade precisa desdobrar-se numa racionalidade ética e formativa. Nesse sentido, a teoria de Habermas precisa ser completada pelo aprofundamento do agir formativo, do agir que não se contenta apenas com a busca do acordo e do consenso, mas que implica a realização dos ideais contidos no conceito de formação. A comunicação entre as pessoas é um passo decisivo, todavia, não suficiente em termos pedagógicos. A pedagogia visa à formação dos indivíduos e dos cidadãos. Pode alegar que estabelecer relações reflexivas com o *outro* e o mundo já é um modo de aprendizagem e, igualmente, o início de formação. Na realidade, o sentido pedagógico exige fins e objetivos, caráter ético, além de metas políticas e sociais.

Diante disso, a complexa teoria do agir comunicativo de Habermas pode ser a base para uma nova teoria da aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos seus pressupostos éticos e epistemológicos. Ela contém elementos que, desenvolvidos, como no caso dos valores éticos e estéticos, fornecem padrões educacionais válidos para diferentes contextos socioculturais. Nesse sentido, não se trata mais de padrões impostos ou dogmáticos nem de padrões absolutamente subjetivos, mas de padrões respaldados pela reflexão, pela busca do consenso, portanto, fundados cognitivamente em critérios. Nessa perspectiva, a aprendizagem consiste numa melhor compreensão do *outro*, do mundo, da realidade. Em termos mais específicos, para Habermas, o conhecimento é uma das funções dos processos de aprendizagem. Mas a aprendizagem não é só de conhecimentos. Ela engloba condutas, habilidades, competências,



valores, crenças e toda ordem de práticas do mundo da vida. Ela articula o mundo objetivo da informação com o mundo subjetivo da experiência, das vivências, dos saberes. (*Verdade e justificação*, 2004, p. 18-25).

Isso significa que os processos de aprendizagem vão além das condições linguísticas. O corpo aprende. O gesto sabe e expressa. As atitudes ou condutas também falam ao seu modo. Desde que mantenha referência ao mesmo objeto, a aprendizagem pode ocorrer de diferentes modalidades e ser determinada por inúmeras variáveis, com ênfases diversas, ora sob o poder da percepção, ora da memória, ora das motivações psicológicas conscientes ou inconscientes. Em todo caso, o ser humano encontra-se no mundo de tal modo que ele está num contínuo processo de aprendizagem, primeiramente, do próprio mundo; segundo, dos outros e das coisas que o cercam.

Nesse modo radical de entender a aprendizagem, é preciso explicitar a racionalidade que expressa seus resultados e especialmente a mediação da linguagem. A vida humana é um aprendizado mútuo. O diálogo entre as pessoas permite aprender sempre algo do mundo e, ao mesmo tempo, rever o que já se sabe, mudar de opinião. Nesse sentido, os discursos rompem as barreiras das situações individuais e culturais e se tornam meios pragmáticos formais de comunicação racional. Habermas mostra a relação complementar entre estrutura discursiva e reflexão, entre o discurso racional e a ética, pois a reflexão supõe o mínimo de consciência moral. Habermas, em *Verdade e justificação*, também expõe as estruturas racionais centrais: a racionalidade discursiva e a reflexão, a racionalidade epistêmica, a racionalidade teleológica e a racionalidade comunicativa. (2004, p. 99-109). Diante desse rico material teórico, presente na reflexão de Habermas, é possível propor uma racionalidade ética e formativa para redimensionar a questão do ensino e da aprendizagem, além de suas explicações empíricas.

Enquanto Kant nos permite a possibilidade de justificar uma teoria do ensino e da aprendizagem, a partir das ideias centrais de sua filosofia, além das considerações específicas que ele desenvolve sobre educação, Habermas, igualmente, a partir da teoria do agir comunicativo, revista criticamente, permite-nos deduzir uma teoria do ensino e da aprendizagem integrada com o atual momento social e histórico. Somos seres racionais porque somos capazes de conhecer, de falar e de agir, mas, principalmente, porque o agir comunicativo pode estar sublinhado pela prática da argumentação, do diálogo voltado ao entendimento mútuo, à busca da verdade como critério de consentimento.





Se a racionalidade de uma pessoa depende de sua capacidade reflexiva, que determina a responsabilidade de suas afirmações, se a racionalidade se constrói a partir de juízos e proposições e se implica uma intenção e uma orientação para o entendimento, é óbvio que essas modalidades racionais desembocam, necessariamente, numa racionalidade ética que constitui as diferentes modalidades de aprendizagem.

## 6 Ética, informação, conhecimento e aprendizagem

Nenhum período da história dispõe e torna tão acessível a informação quanto a nossa época. Esse dado certamente influi no desenvolvimento do conhecimento, nos processos de aprendizagem e, em consequência, torna-se cada vez mais relevante o exame das implicações entre ética, ensino e aprendizagem.

Repete-se com frequência que informação não é conhecimento. No entanto, não se analisam as conexões entre informação e conhecimento, e são ainda insatisfatórias as explicações de como a informação se torna conhecimento. As teorias acerca da aprendizagem examinam de modo exposto a questão, porém, ela envolve tantos aspectos e uma tal complexidade que é difícil elucidá-la por completo. Os sistemas filosóficos e as teorias epistemológicas, como a de Kant e a de Habermas, geralmente, oferecem uma explicação implícita da aprendizagem do conhecimento. Em vista disso, é preciso considerar que não são os textos dos filósofos sobre ensino ou educação que resolvem esse problema. Ao contrário, a verdadeira contribuição das filosofias, das éticas e das epistemologias está no cerne da obra dos filósofos. Dela se podem deduzir as premissas para propor uma teoria do ensino e da aprendizagem de caráter ético-epistemológica. Assim, pode-se derivar das *Críticas* kantianas e da teoria do agir comunicativo de Habermas uma teoria da educação e da aprendizagem. Mas essa é uma tarefa que exige um longo trabalho teórico e prático de elaboração.

A informação assimilada produz conhecimentos. Entretanto, é preciso explicitar em que consiste o processo de assimilação. Esse processo psicológico consiste no desenvolvimento de operações mentais que vão desde a reflexão até o pensar e que, portanto, realiza mudanças na consciência humana. Assim, esses processos de assimilação, acumulação, integração, etc. efetivam dialeticamente a mediação entre a informação e o conhecimento. Cada um deles possui características específicas,



embora algo seja comum a todos eles. De um lado, a informação objetiva-se nos conceitos, nos enunciados, nos discursos e, ainda, nos signos, nas imagens, nos códigos, nos falados e escritos e, mais, na institucionalização da informação, por exemplo, na escola, em seus planos, currículos, disciplinas e outros meios; de outro lado, o conhecimento propriamente dito implica a experiência subjetiva de cada indivíduo, as vivências, a memória, as interações entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, empregando duas categorias de Habermas, podemos concluir que a informação pertence ao sistema, e o conhecimento, ao mundo da vida, embora, na ordem prática, seja impossível separar essas duas esferas. É exatamente a mediação entre informação e conhecimento que podemos chamar, em determinadas situações, de aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem transforma a informação em conhecimento. E as teorias da aprendizagem nada mais fazem do que tentar explicar as mudanças de conduta efetivadas no deslocamento e na fusão entre a informação e o saber. Dessa contingência surgem as diferentes teorias como a *gestalt*, a behaviorista, a construtivista, a psico, a sociocognitiva, a sociointeracionista e outras.

O conceito de conhecimento envolve tanto o conhecer pessoas, objetos, lugares como envolve o saber fazer e, principalmente, envolve o conhecimento proposicional, isto é, a relação experiencial do mundo, indireta ou através dos enunciados. De fato, o conhecimento proposicional é aquele que nos permite um contato com os outros e o mundo, pois o conhecimento que resulta da experiência não pode ser comunicado a não ser através de proposições ou enunciados. Em vista disso, a linguagem e a argumentação tornam-se, na relação intersubjetiva, de caráter ético e epistemológico, a base do entendimento dos fenômenos de ensino e aprendizagem.

Os possíveis níveis de aprendizagem são difíceis de serem classificados uma vez que podem ser conscientes ou inconscientes, ativos ou passivos, sejam eles, ao mesmo tempo, de caráter ético ou estético. Aprendizagem implica mudanças, e essas resultam de escolhas, decisões e ações. É tudo que orienta o ser humano no mundo tem suporte ontológico, ético e epistemológico. Portanto, não é apenas em certas instituições, como é o caso da avaliação, que se evidenciam as consequências morais e éticas. Independentemente dos objetivos ou motivos, dos fins e dos meios, das percepções e das abstrações, todos os processos de ensino e aprendizagem lidam com valores (virtudes), normas e deveres, responsabilidade e autenticidade.



A moral e a ética não são apenas objeto de aprendizagem. A própria aprendizagem é fundamentalmente moral e ética. A educação moral e ética e, igualmente, epistêmica, não depende do falar sobre determinados temas e argumentos em sala de aula. Já os atos de ensinar e aprender em si são atos que possuem uma radicalidade ética e epistemológica enquanto são atos fundadores do processo de aprendizagem e educativo.

## Referências

---

BANNELL, R. I. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRECO, J.; SOSA, E. *Compêndio de epistemologia*. São Paulo: Loyola, 2008.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rodhen e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril, 1980.

\_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *Logique*. Paris: Vrin, 1966.

PINHEIRO, C. de M. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educus, 2007.

RODHEN, V. *Interesse da razão e liberdade*. São Paulo: Ática, 1981.

Recebido em 5 de julho de 2011.  
Aprovado em 15 de julho de 2011.