

Mimesis* em reconstrução: processos de aprendizagem da razão comunicativa na educação

Amarildo Luiz Trevisan**

Resumo: Uma curiosidade surgida a partir da reformulação crítica de Habermas empreendida à teoria da *mimesis* de Adorno pode ser exposta através da seguinte indagação: qual é o efeito pedagógico da *mimesis* expressiva na teoria do agir comunicativo? A tentativa de equacionamento a essa pergunta visa, por um lado, (I) investigar como se relaciona a ação comunicativa - derivada por excelência de uma racionalidade aprendente -, com o âmbito expressivo-mimético e, por outro, (II) elucidar a atuação da *mimesis* no interior da ação comunicativa. Tais questionamentos colocam em evidência uma discussão importante no que diz respeito ao relacionamento interno entre razão comunicativa, responsável pela coordenação das diferentes instâncias da racionalidade, e um de seus campos específicos de autonomia e diferenciação, o estético.

Palavras Chave: aprendizagem, *mimesis* expressiva, razão comunicativa.

Abstract: A curiosity arisen from the critical reformation that Habermas undertook to Adorno's *mimesis* can be putting in the following question: what is the pedagogic effect of the expressive *mimesis* in the theory of communicative act? An attempt to equatin this question aims, on one hand (I) to investigate how communicative action - par excellence derived from a learning rationality related with the mimetic expressive sphere, and, on the other hand, (II) to explain *mimesis* performance in the core of the comunicative action. Such questionings enhance an important discussion regarding inner relationship between comunicative reason, responsible for the co-ordination of the different instances of the racionality and one of its specific fields of autonomy and differentiation, the aesthetic.

Key words: learning, expressive *mimesis*, comunicative reason.

** Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM

Considerações introdutórias:

Com a falência dos sistemas filosóficos tradicionais inspirados na visão iluminista, oposta à perspectiva do mito e do trágico e construída sob a égide da consciência, torna-se necessário repor as discussões sobre vários temas até então incompreendidos a partir de outras bases reflexivas. O esfacelamento da relação entre teoria do conhecimento e filosofia da história por exemplo, que tinha como objetivo imediato conhecer-transformar o mundo vivido mecanicamente, provoca o surgimento de visões de cunho alternativo que anteriormente encontravam-se soterradas pelos discursos hegemônicos.

O fracasso das ciências sociais convencionais fez Habermas assinalar que “na psicologia, também foi a pique a pretensão de explicação universal da teoria da aprendizagem - que foi apresentada, no entanto, como o exemplo por excelência de uma ciência exata do comportamento.” Em conseqüência: “Isso abriu caminho para abordagens alternativas, baseadas nos fundamentos da fenomenologia, do segundo Wittgenstein, da hermenêutica filosófica, da teoria crítica, etc.” (1989, p. 38-39).

Mas apesar das inúmeras evidências desta crise, o modelo epistemológico hegemônico e dominante no âmbito pedagógico ainda hoje é aquele filiado ao paradigma científico que forjou a auto-compreensão da modernidade. A Pedagogia, ao revelar preocupações com o objeto da educação, o método e o ambiente no qual os objetos existem, demonstra interesse em pautar o seu agir de acordo com os mesmos *cânones de exatidão da ciência moderna*. Por conseguinte, trabalha com a pressuposição da idéia de um sujeito que só aprende mediante a postura dominadora de representação do objeto. Podem ser computadas historicamente inúmeras tentativas que procuram conferir à educação uma base de legitimidade científica. Diversos movimentos tem em comum o compromisso de discutir as questões da aprendizagem na interface das categorias que relaciona o domínio de um *sujeito aprendente* sobre um *objeto aprendido*, enfatizando ora um pólo reflexivo ou outro como determinante do conhecimento.

Por este viés, o Empirismo e o Behaviorismo, o Positivismo, Neopositivismo e o próprio Marxismo no plano filosófico, o Tecnicismo, as tendências progressistas Crítico-Reprodutivistas e

***Mimesis* em reconstrução: processos de ... • 109**

a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos no educativo, evidenciam-se como tentativas de objetificação do processo pedagógico (permanência da reflexão no objeto). Enquanto isso, as posições filosóficas do Humanismo e do Idealismo e, as científicas, da Pedagogia Tradicional, Escolanova e algumas correntes Construtivistas, ao se contrapor ao domínio do olhar objetificador, irão tentar a salvaguarda do pólo subjetivo. Ao criar relações epistemológicas rígidas, de isolamento metódico ou de neutralização de um dos pólos do conhecimento, a Pedagogia causa rupturas e distanciamentos com o universo da cultura por um lado, e, com a realidade que encontra-se imersa em suas práticas, por outro.

Diante do atual quadro de crise da racionalidade ocidental e de esgotamento de energias utopistas, não seria mais interessante para a educação investigar outras formas de abordagem do saber, bem como os seus respectivos processos de aprendizagem? O que seria mais recomendável, desvelar semelhanças, diferenças e o próprio sujeito oculto à relação sujeito-objeto manifesto nos processos *miméticos* de aprendizagem ou insistir na continuidade da produção de fórmulas que possam inserir a Pedagogia no padrão moderno de cientificidade? A racionalidade cognitivista sufocou a *mimesis* como forma de mediar o relacionamento do homem com seu meio de existência. No momento em que este tipo de racionalidade entra em crise, sofre um processo de carecimento de perspectivas e perde suas bases de apoio, não serão os processos de aprendizagem por *mimesis* (a volta do reprimido), que surgem como força de reelaboração e de resposta a esta nova situação?

A *mimesis* propicia um tipo de conhecimento que se opõe frontalmente aquele proposto pela filosofia da identidade, na medida em que o sujeito, ao imitar, guarda um certo afastamento em relação à figura imitada. Essa é uma das características que lhe torna raiz simbólica do lúdico e do artístico. Pergunta-se: como então educar sem reprimir esta face do humano? E ainda, é possível à Pedagogia promover práticas de aprendizagem e de conhecimento livres das formas simbólicas de dominação e violência instituídas no sistema?

No desenvolvimento do texto a seguir são ensaiadas algumas respostas possíveis a estas perguntas tendo, como fio de análise, a polêmica entre as filosofias de Habermas e Adorno sobre a questão da *mimesis*.

1- O lugar da *mimesis* no discurso filosófico dos modernos

Com o fim da atividade (*energéia*) - da metafísica das formas, resta à modernidade pensar apenas o processo (*kinesis*) de produção de uma obra ou objeto. Com isto poder-se-ia esperar que a *mimesis* se tornasse independente da dimensão ontológica, atuando como um elemento autônomo ao dispor de um estatuto epistemológico próprio. Não foi esta a dimensão do mimético desenvolvida pela cultura moderna em um primeiro momento, visto que, “como a *mimesis* no discurso aristotélico foi aliado à *physis* - à natureza -, e, por outro lado, por força das transformações da concepção de natureza - sobretudo a partir do renascimento -, presenciamos a desvalorização do conceito aristotélico de imitação. Mais precisamente, temos o seu esquecimento” (Knoll, 1996, p. 66-67).

A *mimesis* ficou esquecida ou até mesmo vulgarizada porque não houve a compreensão do seu real sentido, que indicava o poder de autonomia dos sujeitos na produção do conhecimento; autonomia que dizia respeito à capacidade de abstrair as relações de semelhança e diferença que as coisas guardam entre si. Sobre isso Adorno adverte: “A sentimentalidade e a fragilidade de quase toda a tradição do pensamento estético deve-se a que ele silenciou a dialética de racionalidade e mimese, imanente à arte” (1988, p. 69). A dialética tornou-se imobilizada no paradigma da produção, principalmente, onde um sujeito isolado deve dominar o saber (do objeto, ou da natureza) de forma objetiva, exata e mecânica para interferir com sucesso na seqüência causal dos acontecimentos. A primazia dada ao interesse técnico torna necessário, e até imprescindível, buscar regras procedimentais que facilitam o controle padronizado e homogêneo dos conhecimentos operacionalizados.

Assim, ao desenvolver padrões extremamente inflexíveis no trato metodológico do saber e, por conseqüência, para as questões da *mimesis* e da *physis*, a modernidade reduz a imitação à simples cópia da natureza, despotencializando o significado já atribuído por Aristóteles, o que tornou-a sinônimo de identificação. Devido a este fator, os teóricos críticos que procuram efetivar o resgate do conceito de *mimesis*, o qual representaria a possibilidade de um tipo de conhecimento mais solidário e menos impositivo, acabam colocando em suspeita a justificativa de manutenção do projeto da racionalidade moderna nos moldes vigentes.

2- O potencial pedagógico da *mimesis* em Adorno

Até um certo período Adorno e Benjamin mantiveram divergências sobre as questões relacionadas aos processos miméticos de conhecimento. Isso não impediu, entretanto, que ambos reconhecessem na *mimesis* um tema historicamente posto à margem da Filosofia. Por isso, serve como lugar privilegiado de onde parte a crítica à episteme e à racionalidade dominantes. A *mimesis* oportuniza a produção de imagens dos objetos pelos critérios de similitude e diferenciação, o que representa uma fuga à padronização do homogêneo e idêntico, em direção à práticas não convencionais de conhecimento e aprendizagem.

Uma compreensão efetiva da evolução do pensamento de Adorno sobre o tema necessita a realização de uma distinção analítica entre o momento de vigência do mimético e o da *mimesis*. O mimético configura a relação originária do homem com o meio ambiente, em um momento situado aquém da demarcação provocada pelo surgimento da relação sujeito e objeto. Esse instante constitui a *mimesis* originária, lúdica e permissiva, definida como “a ânsia de se perder no outro e com ele se identificar”, ou a “antiga nostalgia pelas formas inferiores de vida” e ainda a “união imediata com a natureza ambiente, com a terra e o barro” (1985, p. 171).

Este momento em que o ser humano se projeta sobre a natureza primitiva, usando técnicas e rudimentos de disfarce com o intuito de escapar à violenta perseguição representada pelos perigos do meio circundante é substituído, posteriormente, pela *mimesis*, em que o comportamento mimético se torna então racional. O recalque da *mimesis* originária (no sentido freudiano), a repulsa ao mimético se torna a condição de sobrevivência da própria civilização. A sociedade trabalha em função do seu esquecimento porque ela desperta comportamentos permissivos, desregrados, misto de felicidade/contentamento e medo originários ao mesmo tempo, dado que recorda a satisfação vivida de um paraíso perdido.

Mas a eclosão da *mimesis* segunda não é pacífica. Em seu retorno, ferida e violentada ela necessita de inimigos, estando presente em várias manifestações de imitação desfigurada. “O sentido das fórmulas fascistas, da disciplina ritual, dos uniformes e de todo o aparato pretensamente irracional é possibilitar o comportamento mimético” (Ibid., p. 172). Aqui reside a explicação de Adorno à idiosincrasia aos judeus. Perseguidos historicamente, os judeus desenvolveram comportamentos de adaptação ao meio e

de esquiva que chama a atenção justamente porque tenta parecer despercebido. A marca da perseguição expressa no rosto da vítima desperta mais ainda sentimentos de raiva aliado ao prazer do algoz em torturar.

Via de regra, os índios, negros, homossexuais, mendigos, prostitutas e travestis são utilizados analogamente como verdadeiros bodes expiatórios da sociedade, pois são grupos que não se enquadram na “ética” do sacrifício, do esforço e do trabalho. Paradoxalmente, “os que exprimem aquilo a que todos aspiram, a paz, a pátria, a liberdade, ou seja, os nômades e os saltimbancos, viram sempre recusado o seu direito de cidadania” (Ibid., p. 171). A idiossincrasia, como um comportamento alérgico, de repulsa e de negação se dirige a todos que ousam imitar a vida lúdica, portanto. Isso explica a proibição de certas atitudes consideradas infantis na vida adulta, que fazem do indivíduo um ser imaturo e não aceito socialmente. A única saída para não ser banido da sociedade é a assimilação.

Em nível filogenético, o nazi-fascismo moldou a *mimesis* à sua máquina de guerra na utilização da força psíquica inconsciente das massas. De um comportamento originariamente de resistência e luta pela auto-conservação, transformou-a em adestramento aos desígnios ignóbeis. A retirada da autonomia das populações ocorre na exata medida em que os seus ditadores conseguem “colocar diretamente a serviço da dominação a própria rebelião da natureza reprimida contra essa dominação” (Ibid. p. 172).

O programa de controle da racionalidade iluminista se enquadra perfeitamente neste espectro regressivo quando busca romper o círculo vicioso da visão mítica e substituir as práticas de magia e feitiçaria pelo comportamento regrado, metódico do procedimento científico. O resultado final acaba por recair na mesma rotina do processo inicial que negava. “A ciência” - acentuam Adorno e Horkheimer - “é a mais sublime modalidade do mimetismo” (Ibid. p. 169).

O problema da redução da prática científica a procedimentos rotineiros e acabados expõe a dificuldade inerente à racionalidade iluminista em abordar temas que põem em risco a coerência discursiva. A aventura vivida pelo herói grego Ulisses, analisada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, é bem uma metáfora do modo humano de conhecer condicionado pelo iluminismo, em seu sentido amplo de oposição ao mito. Ulisses foi tentado pelas sereias a ceder aos encantos do meio ambiente e a se fundir com ele, ou seja, tornar-se homogêneo, cair no processo de identificação. Seu esforço de resistência o leva a se atar ao

***Mimesis* em reconstrução: processos de ... • 113**

mastro do navio para não sucumbir a sedução do mimético. O gesto de afastamento da relação primeva, ou seja, a dominação da natureza exterior a partir do domínio da natureza interna, acaba conduzindo-o a um distanciamento do mundo encantado, enfeitado e mágico. Porém, esse afastamento tem como resultado, em última análise, a paranóia.

O iluminismo alimenta o espírito da sedução e da paranóia ao mesmo tempo porque constrói um mundo imaginário controlado e sem lacunas. Nesse sentido, se faz totalitário e contribui para a regressão espiritual através de diversos produtos como a ciência, o Positivismo e o seu produto por excelência, a indústria cultural. O regresso de comportamentos é incentivado pela indústria cultural em variadas produções, pressionada pelas pesquisas de opinião pública a buscar a máxima fusão da programação com o “gosto” do assistente. A recaída no círculo vicioso causa a reversão inconsciente do telespectador ao estágio da *mimesis* primitiva.

A despotencialização do caráter formativo do trágico serve como pano de fundo de análise da produção midiática. Adorno & Horkheimer ironizam o trabalho semi-formativo da cultura que se limita à aspectos de mercantilização ao expressar que “a diversão realiza a purificação das paixões que Aristóteles já atribuía à tragédia (...) Assim como ocorre com o estilo, a indústria cultural desvenda a verdade sobre a catarse”. (Ibid., p.135) O elemento cultural presente nas tragédias - a sua *paidéia*, por exemplo, é reapropriada pela diversão de forma vulgarizada. Para Aristóteles a tragédia é a chave que revela a essência do mundo e da vida, a sua finitude e não uma fórmula abstrata. A experiência estética do trágico fica bloqueada pela indústria cultural ao prometer um mundo sedutor, encantador e permeado de facilidades. Ao contrário do que se pensa, ao proceder assim, ela não prepara o caminho que conduz o indivíduo em direção à formação.

“O trágico é reduzido à ameaça da destruição de quem não coopera, ao passo que seu sentido paradoxal consistia outrora numa resistência desesperada à ameaça mítica. O destino trágico converte-se na punição justa” (Ibid., p. 142). Na verdade, há um deslocamento do sentido do trágico pela mídia. Na antigüidade clássica a colocação do mito em cena através de personagens que o encarnava, ou a própria trama que constituía a tragédia, tinha o sentido de cultivar uma relação de resistência ao mito. Em Aristóteles a *mimesis* faz emergir o trágico do mito, o qual, como *phatos* do sofrimento inerente à própria vida, toca na refle-

xão sobre o sentido da existência e, por isso, a tragédia é uma reflexão humana sobre o destino terreno. Atualmente o trágico é reduzido pela indústria da cultura à ameaças para a pessoa ceder aos ditames do sistema, a saber, ou o indivíduo renuncia-se a si mesmo e torna-se massificado, e se aliena e embrutece, ou torna-se insociável. Se antes o herói trágico sofria para encontrar o seu destino, hoje o intuito da indústria cultural é buscar a renúncia ao esforço de individuação. No trabalho de reapropriação do trágico pela indústria cultural há todo um processo de despotencialização crítica semelhante ao que foi submetido a *mimesis*. Pelo mecanismo de recalque, tanto o trágico como a *mimesis* acabam voltando, manipulados, para contribuir na manutenção e sobrevivência do sistema que os nega. Entretanto, como foram desvirtuados, eles auxiliam a exacerbar as tendências destruidoras do próprio sistema.

Em um terceiro momento, Adorno vai recuperar a *mimesis* como a outra face da razão vista através da arte. Propõe a troca dos mecanismos de projeção e identificação pelos conceitos de aproximação e distanciamento. Há uma ilusão no processo de sedução, de aproximação total, resultado da fusão com o objeto, ou então de distância absoluta, que recai na paranóia. Na concepção adorniana, a arte autêntica não abole a distância, mas a aumenta. A experiência estética oportuniza inclusive uma tomada de distância do sujeito com relação a si próprio. Só há proximidade verdadeira quando existe o reconhecimento da alteridade, quando não há repressão ao estranho, ao outro que é diferente.

No caso da arte moderna, como por exemplo, no surrealismo, o princípio de construção de suas partes não se submete ao todo mecanicamente, mas possui uma certa independência, que é a da articulação livre. A arte emancipa graças ao seu princípio formal de não utilidade e por isso ela é essencialmente utópica ao atingir uma totalidade não coerciva (Wolin, 1990, p. 43-44). A *mimesis* da arte é educativa porque seduz pelo livre jogo das formas e cores. Nesse sentido, ela se torna um referencial também para a educação na medida em que é possível fazer um paralelo com a aprendizagem mediada pelas atividades lúdicas, pelo brincar e o jogo.

Compreender a dialética entre *mimesis* e racionalidade no interior da obra de arte tem sentido na medida em que pode ensinar a olhar para dentro de nós mesmos. A arte, que já costuma trabalhar com o que apavora, pode auxiliar no sentido de elaborar o que foi reprimido no passado, a trabalhar o medo, o abismo, o que repugna, o que é trágico,

enfim, o monstro que cada um carrega dentro de si. A arte tem a virtude de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade; dimensão esta tantas vezes negadas em normas e sistemas de ensino. O momento expressivo da *mimesis* contribui para corrigir os caminhos equivocados das pedagogias científicas, portanto. Educar para a sensibilidade é o verdadeiro compromisso de uma educação pós-Auschwitz, para que sejam removidas as condições de retrocesso à barbárie dos campos de concentração da segunda guerra.

Em síntese, Adorno se preocupa com os perigos que ronda o conhecimento, ou seja, o conhecimento que perdeu o contato com o real, que se traduz em uma totalidade sem ausências e o saber que se funde com o objeto, impedindo um distanciamento condizente com a crítica. Tais conhecimentos contribuem para a regressão de atitudes à etapa superada do mimético, ou então, à barbárie, âmbito da *mimesis* reprimida. Mas em que medida a tentativa de Adorno de encontrar na dimensão estética da *mimesis* um refúgio e, ao mesmo tempo, uma crítica aos horrores ocasionados pela concepção meramente instrumental do conhecimento, apresenta elementos pedagógicos com suficiente consistência teórico-racional para serem consubstanciados ao âmbito educativo?

3- *Mimesis*: processo de aprendizagem expressivo ou comunicativo?

Habermas, ao contrário de Adorno que acredita na força da *mimesis* da arte como atenuante da carga excessiva de razão, entende que é impossível contrapor a *mimesis* como estrutura diferenciada da racionalidade instrumental, contra a qual poderá chocar-se. Segundo ele, Adorno não apresenta nenhuma estrutura de sustentação para o termo fora do vínculo da própria racionalidade. Se não constitui uma disposição ordenada à parte, a *mimesis* opera na mesma faixa de domínio do paradigma da consciência; paradigma do qual, justamente, procura fugir. É grave a acusação de Habermas, na medida em que descobre a crítica representada pela *mimesis* aprisionada aos mesmos pressupostos básicos negados na origem.¹ Seguindo esse raciocínio, a *mimesis* adorniana encontra-se comprometida com o discurso da repetição e da redundância. Para ilustrar a situação paradoxal desta filosofia, cita Albrecht Wellmer:

Isto deve permanecer escondido para uma filosofia que, como a de Adorno, entenda a função dos conceitos em termos da polaridade de sujeito e objeto; não pode reconhecer, por trás de funções objetivadoras da linguagem, desempenhos comunicativos que constituem a condição de sua própria possibilidade. Por essa razão, só pode entender o mimetismo como a outra face da racionalidade (1997, p. 131).

O problema visto por Wellmer pode ser discutido a partir da seguinte indagação: de que maneira a *mimesis* pode constituir um conhecimento sem dominação e sem violência se opera internamente ao paradigma da dominação? Para não incorrer em auto-contradição performativa a *mimesis* deve sair então do âmbito puramente estético e adquirir uma conotação argumentativa, dado que “já há um momento mimético em práticas diárias de comunicação, e não meramente na arte” (Habermas, 1997, p. 131). Neste sentido, amplia-se a discussão para além do âmbito estético pois, se a *mimesis* é um comportamento de imitação de um modelo e se esse modelo são as práticas diárias de comunicação - o *standard* básico fundamental -, logo cai inserida num conceito mais amplo de razão.

Se em Adorno existe a *mimesis* originária que corresponde ao estado mimético, a *mimesis* segunda do comportamento de recalque próprio das práticas idiossincráticas e a *mimesis* autêntica, presente na arte e na alta cultura, então, a qual delas Habermas se refere? Ele assume o *telos* da *mimesis* autêntica da obra de arte sem desconsiderar o estágio civilizatório que recalçou a *mimesis* originária. Tenta salvar o núcleo racional da estética adorniana, o *telos* do conhecimento da teoria estética. Pela pragmática da linguagem, reconstrói este núcleo utópico dizendo que o ideal de conhecimento fora dos imperativos de domínio e violência só é possível através do consenso racional. A recuperação desse processo de aprendizagem encontra explicação, segundo Habermas, “porque o arcaico contido na modernidade, no qual Adorno veria antes o inferno que a idade de ouro, contém exatamente aqueles potenciais de experiência que remetem à condição utópica da sociedade liberada” (1990, p. 197).

Habermas analisa a *mimesis* a partir do estágio mais avançado de desenvolvimento do sujeito, momento em que está capacitado a fazer uso da linguagem de acordo com operações formais e abstratas e se colocar na perspectiva do outro. Retira a *mimesis* do nível operatório

***Mimesis* em reconstrução: processos de ... • 117**

concreto e situa no plano formal, jogando para o alto o seu processo de aprendizagem. Por isso, pode incorporar as contribuições de seus antecessores em sua teoria, embora contrarie a idéia de reconciliação entre homem e natureza que é a utopia subjacente aos escritos de Adorno, Benjamin e Horkheimer (1980, p. 316).

A reconciliação possível prevista em Habermas não se dá através do relacionamento sujeito e objeto, homem e natureza, mediado pela via estética, mas uma reconciliação entre sujeitos. Os ideais miméticos só encontram verdadeiramente a sua realização na ação comunicativa em que o sujeito faz suas (proximidade) as expectativas de *alter* (distanciamento) proporcionado pelo comportamento imitativo.

As questões derivadas das conceituações em torno do reconhecimento do estranho, da alteridade, da proximidade e distância nos relacionamentos não desaparecem com a evolução da sociedade, mas são questões permanentes, profundas e atuais a exigir constantes posturas interpretativas ou hermenêuticas. São indagações que estão à altura do momento atual e a sua reflexão não leva a processos regressivos de pensamentos e atitudes comuns. Pelo contrário, bem equacionadas, podem levar adiante o projeto da modernidade. É nesse sentido que a investigação sugere aqui uma possível leitura de Habermas pelo viés das prerrogativas suscitadas pela questão da *mimesis*. O ideal do conhecimento livre do misto arbitrário de dominação e violência influencia a tentativa de formulação do conceito de razão comunicativa. Seu propósito de reflexão fica evidente quando comparado ao de Adorno:

o pensamento estético de Adorno, que gira sem descanso em torno das constelações do não-idêntico, nos diz uma outra coisa. Nesse pensamento está impressa de modo indelével a experiência do emigrante, o qual somente por acaso escapou da destruição dos campos de concentração. Eu, como os outros, faço parte de uma geração mais nova. (...) Eu sabia que nós, apesar de tudo, tínhamos que continuar a viver com medo de regressões e, mesmo assim, tentar ir para a frente. Desde essa época eu estou (...) à procura dos vestígios de uma razão que reconduza, sem apagar as distâncias, que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador, que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro sua alteridade (1993, p. 112).

Assim, dada a crise do paradigma fundamentalista na relação pedagógica, a questão da aprendizagem por *mimesis* pode ser compreendida enquanto inserta no paradigma da intersubjetividade. A *mimesis* comunicativa desempenha aí um papel formativo interessante, auxiliando na *reconciliação ou consenso entre os homens*, pela sua trajetória reconstruída evolutivamente, alerta para a dificuldade intrínseca de entender essa visão consensual ao convívio fraternal ou mimético dos seres humanos com a natureza, senão na medida em que passar pela decisão dos sujeitos a esse respeito.

Aspectos conclusivos

Richard Wolin (1990) cita os questionamento de Leo Lowenthal às esperanças escatológicas para uma vida melhor prometidas e cultivadas na teoria crítica de Horkheimer, Adorno e Marcuse. Embora tenha ajudado a construir o legado da teoria crítica, Lowenthal admite que o realismo teórico de Jürgen Habermas talvez seja o único caminho para salvar os motivos e os impulsos presentes na teoria crítica e, desse modo, evitar que acabem se desintegrando em um pessimismo vazio e melancólico. Ainda segundo Wolin, Habermas, ao contrário, “fez questão de integrar à teoria crítica os desenvolvimentos contemporâneos das ciências sociais e filosofia da linguagem à custa de suas tendências utópicas especulativas” (1990, p. 33).

Habermas mantém vivas as esperanças, preocupações e os motivos consolidados por Adorno na dimensão do conhecimento envolto nas manifestações artísticas. Acredita que estes ideais são atingidos não enquanto situados em uma “terra do nunca” e sim através da força da reflexão, que estabelece o consenso discursivo sem violação das posições tomadas pelos atores do discurso. Não significa que ele incentiva a descrença nos potenciais revolucionários contidos na teoria estética, mas sim que a *auto-reflexão racional* é considerada ainda a guia maior para coordenar as diferentes instâncias ou subsistemas interessados na emancipação. Com isto, a estética possui validade também no conjunto da racionalidade e não somente na sua especificidade. Caso contrário, recairia no puro esteticismo, ou seja, na pretensão de absolutizar deficitariamente um âmbito da racionalidade sobre os demais, como já acontece com o cognitivo-instrumental em detrimento dos âmbitos moral e expressivo.

***Mimesis* em reconstrução: processos de ... • 119**

A *mimesis* de Adorno está presa ao paradigma da *episteme-representação*, que Richard Rorty chama de “paradigma da mente como espelho”. A posição habermasiana representa, de outra maneira, uma ruptura com este estado de coisas e a sua resolução pela pragmática da linguagem. Com a virada lingüística - em que o centro não está mais numa consciência subjetiva ou objetiva do real - há uma opção clara pela *pragmática formal do discurso*, onde a *mimesis* é reinterpretada como “o processo pelo qual os participantes se ajustam reciprocamente, tornando-se semelhantes uns aos outros” (Rouanet, 1987, p. 346).

A crítica representada pela pragmática ao argumento da *mimesis* adorniana, como processo de aprendizagem exclusivamente do domínio estético, surge em função da crise do projeto da racionalidade moderna. Contraditoriamente isso acaba proporcionando à racionalidade comunicativa o desenvolvimento de alguns processos de aprendizagem consoante as motivações utópicas presentes na *mimesis* da arte. Este é um caso exemplar de inacabamento do projeto da modernidade que demanda um adequado trabalho de reconstrução e resgate, com o intuito de salvar o seu potencial educativo. A tarefa é desafiadora, mas de suma importância para a tentativa habermasiana de reestruturação do projeto da modernidade. Pois, como assevera Martin Jay, “Dito brevemente, a racionalidade comunicativa não é suficiente para assegurar uma verdadeira emancipação; as memórias experimentais que estavam contidas, ainda que vagamente, na arte são necessárias para estimular emotivamente a humanidade na busca da felicidade” (1994, p. 207).

A reformulação do conceito de *mimesis* deixa claro que a razão comunicativa é uma razão aprendente, no sentido amplo de aprendizagem para a formação humana. Ela aprende com o argumento manifesto na esfera estética, um caso específico. A reconstrução desse argumento consiste na compreensão de que em Adorno a *mimesis* oferecia supostamente a possibilidade de um relacionamento com o que estava fora do processo coercivo da racionalidade. Em Habermas é a própria razão que possui a capacidade operacional de acesso a esse âmbito, pois a arquitetura da *mimesis* não está constituída de uma maneira que lhe é exterior.

Se a intenção de Habermas é recuperar o núcleo racional da teoria estética de Adorno de maneira reconstrutiva; será então que realmente a sua proposta - de *referendar ações livres da coação sistêmica* - pode ser considerada como uma investigação próxima da tradição mimética de

pensamento e, em consequência, situada na mesma trilha que conduz ao *telos* artístico da totalidade não coerciva e livremente articulada? Em caso afirmativo, a teoria da ação comunicativa pode ser considerada, por sua vez e a seu modo, uma *mimesis pedagógica progressiva*. E aqui se estabelece uma distinção importante: enquanto Adorno enfatiza o sentido específico próprio da esfera estética, Habermas refere-se à *mimesis* no sentido lato do termo, à dimensão pragmática da estética derivada da experiência da intersubjetividade compartilhada. A incorporação da utopia da *mimesis* expressiva é, portanto, a garantia de que a teoria do agir comunicativo não irá recair no discurso positivista da reificação, pois estabelece um vínculo com o novo que advém no momento presente.

A reflexão encontra na *mimesis* uma das dimensões do *outro* e da *diferença* escondida no discurso da modernidade reconciliada utopicamente, que desencadeia o desbloqueio do diálogo interrompido que se concentrou na busca da pura identidade. A *mimesis* estética é o verdadeiro sonho da razão, mas não um sonho irrealizável porque “a arte tem um potencial explosivo e não pode ser vista apenas como o reduto de uma *mimesis* perdida” (Rouanet, 1987, p. 343).

A teoria estética de Adorno, como protótipo ou cifra da vida reconciliada, passa então pela sua mudança para o contexto geral da vida diária, como um fenômeno não restrito a “especialistas” da área de maneira exclusiva, mas que afeta histórias pessoais e concretas. Ao ser compreendida a partir desse contexto a arte passa a pertencer a uma prática diária comunicativa (Wolin, 1990). “Neste aspecto, a arte moderna acolhe a utopia que se torna realidade sob o ponto de vista das forças miméticas sublimadas no trabalho de arte, que encontram ressonância nas relações miméticas de uma intersubjetividade equilibrada e não distorcida da vida diária” (Habermas, 1994, p. 321).

Com a redenção da teoria da modernidade estética é salvo, dessa maneira, o potencial pedagógico da *mimesis*, através dos processos de aprendizagem não restritos apenas à esfera estética, mas próprio da razão comunicativa em diferentes manifestações. A *mimesis* neste caso colabora na formulação de uma proposta que não se prende à rede conceitual de procedimento do paradigma da consciência portanto. Ao situá-la a partir da virada lingüística, isto é, como um momento das práticas diárias da comunicação, Habermas opera com uma potencialidade que lhe credencia a apresentar uma perspectiva diferenci-

***Mimesis* em reconstrução: processos de ... • 121**

ada daquela que é proposta pelas regras técnicas de filtragem dos conhecimentos próprio do paradigma da relação sujeito-objeto.

A *mimesis* comunicativa oferece a possibilidade de pensar a subversão do real, com a quebra da ordenação dos processos de aprendizagem de acordo com padrões e modelos pré-definidos de fora para dentro dos sistemas operacionalizadores do ensino. É importante essa discussão para o contexto pedagógico na medida em que as suas práticas estão permeadas cada vez mais por elementos originários do meio sistêmico, sem que haja uma oposição suficientemente clara à forma de apropriação dos conteúdos escolares realizada pelos aprendizes. A compreensão de que a educação comporta uma instância não reprodutiva, isto é, um princípio básico de não representação pura, colabora no estabelecimento de limites à atuação da lógica prosaica da racionalização e retira a Pedagogia e os sistemas de ensino do campo fértil de sua aplicação imediata, em que reproduzia-se indefinidamente.

Nota

- 1 A *Zeitdiagnose* nietzscheana da modernidade europeia influencia o abandono do conceito de crítica imanente por aquele de crítica total, o qual está na base da motivação que impulsiona a Dialética do Esclarecimento (Cf. Wolin, 1990, p. 35).

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. (1986) *Dialética negativa*. Madrid: Taurus.
- _____. (1995) Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 119-138.
- _____. HORKHEIMER, M. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1996) *Teoria da semicultura*. In: *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas - SP: Papyrus, ano XVII, p. 388-411.
- _____. (1988) *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- AUMONT, Jacques. (1992) *La imagem*. Barcelona: Paidós.
- BARBOSA, R.C. (1996) *Dialética da Reconciliação*. Estudo sobre Habermas e Adorno. Rio de Janeiro: Uapê.

122 • Amarildo Luiz Trevisan

- BENJAMIN, W. (1987) A doutrina das semelhanças. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, v. 1, p. 108-113.
- _____. (1971) Sobre la facultad mimética. In: *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa, p. 167-170.
- BOZAL, Valeriano. (1987) *Mimesis: las imágenes y las cosas*. Madrid: Visop.
- COSTA, Lígia M. (1986) *Mimese e verossimilhança na Poética de Aristóteles e na teoria da literatura contemporânea*. Tese de Doutorado. PUC/RS, Porto Alegre.
- DUARTE, Rodrigo A. (1993) *Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, - (Col. Filosofia: 29).
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (orgs.) (1980) *Habermas*. Col. Grandes Cientistas Sociais. Vol. 15. São Paulo: Ática.
- GAGNEBIN, J. M. (1997) Sobre a questão da mimesis. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. (1996) Os avatares da *mimesis*. In: *O corpo de Ulisses: modernidade e materialismo em Adorno e Horkheimer*. São Paulo: Ed. Escuta.
- HABERMAS, J. (1987) *A idéia de universidade: processos de aprendizagem*. Revista de Educação. Lisboa. Vol. 1. Nº 2.
- _____. (1987) *A nova intransparência*. A crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In: *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, nº 18, set.
- _____. (1989) Ciências sociais reconstrutivas versus ciências sociais compreensivas. In: *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, p. 37-60.
- _____. (1994) Cuestiones y contracuestiones. . In: GUIDDENS, A. (et al.) *Habermas y la modernidade*. Madrid: Cátedra, p. 305 - 343.
- _____. (1992, c 1981) Modernidade: projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia B. Fiori; ARANTES, Paulo E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1990) *O Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- _____. (1986) *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1993) *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário; nº 94; Série Estudos alemães).

Mimesis em reconstrução: processos de ... • 123

- _____. (1991) *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- _____. Técnica e ciência como ideologia. In: BENJAMIN, W. (et al.) *Textos escolhidos*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. vol. I, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- _____. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. vol. II, Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- _____. (1987) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1989.
- _____. (1997) Um perfil filosófico-político. In: SADER, Emir. *Vozes do século: entrevistas da New Left Review*. São Paulo: Paz e Terra, p. 125-58.
- JAY, Martin. (1994) Habermas y el modernismo. In: GUIDDENS, A. (et al.) *Habermas y la modernidade*. Madrid: Cátedra, p. 195-220.
- KNOLL, Victor. (1996) *Sobre a questão da mimesis*. In: Revista do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo: Discurso Editorial, n°27.
- McCARTHY, Thomas. (1995) *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- MERQUIOR, José Guilherme. (1972) *A astúcia da mimese*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- _____. (1969) *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- PETERS, F.E. (1983) *Termos Filosóficos Gregos*. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PRESTES, Nadja H. (1996) *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PUCCI, Bruno. (1994) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR.
- RORTY, Richard. (1988) *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ROUANET, Sergio Paulo. (1987) *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1993) *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- TIBURI, Marcia. (1995) *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

124 • Amarildo Luiz Trevisan

TREVISAN, Amarildo Luiz; FARIA, Nedison. (1998) *A filosofia da educação no mundo das tragédias gregas: uma análise aristotélica*. In: Revista Perspectiva. Ano 16, nº 29. Jan-jun. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC.

_____. (1998) *Modelos de educação por espelhos e o processo de globalização técnica*. Texto apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG. (prelo)

WOLIN, Richard. (1990) *Utopia, mimesis, and Reconciliation: a redemptive critique of Adorno's Aesthetic Theory*. Revista Representations. nº 32. California, EUA: University of California, p. 33-49.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. (1997) *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos.