

APRENDIZAGEM-CATÁLISE-APRENDIZAGEM: DELINEAMENTO DE UM MODELO TEÓRICO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CONSTITUIÇÃO E SOCIEDADE

LEARNING-CATALYSIS-LEARNING: DELINEATING A THEORETICAL MODEL ON THE RELATIONSHIPS BETWEEN CONSTITUTION AND SOCIETY

DAVID F. L. GOMES¹

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte (Minas Gerais). Brasil.

RESUMO: Este artigo aborda o problema fundamental das relações entre Constituição e sociedade. Seu objetivo principal é desenvolver um modelo teórico para pensar esse problema: o modelo A-C-A, aprendizagem-catálise-aprendizagem. Para tanto, como objetivos específicos, discute-se o conceito de aprendizagem e o conceito mais concreto de aprendizagem social, tendo como pano de fundo a teoria social habermasiana. Em seguida, apresentam-se os três momentos do modelo A-C-A e trazem-se alguns exemplos do tipo de fenômenos sociais a que tal modelo se refere. Finalmente, abordam-se duas objeções: a possibilidade de processos de desaprendizagem e a possibilidade de que uma Constituição, em vez de estimular a aprendizagem, bloqueie processos ulteriores de aprendizagem. De um ponto de vista metodológico, o artigo trabalha com a reconstrução categorial proposta por Jürgen Habermas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Aprendizagem Social; Constituição; Sociedade; Processos de Desaprendizagem.

ABSTRACT: This paper approaches the fundamental problem of the relationship between Constitution and society. Its main objective is to offer a model to think on this problem: the model L-C-L, learning-catalysis-learning. To do so, as its specific objectives, it discusses the concept of learning and the more concrete concept of social learning, from the background of Habermas' social theory. Next, it presents the three moments of the model L-C-L and brings about some examples of the kind of social phenomena to which that model refers. Finally, it addresses two objections: the possibility of unlearning processes and the possibility that a Constitution, instead of stimulating learning, blocks further learning processes. From a methodological point of view, the paper works with the categorial reconstruction that has been proposed by Jürgen Habermas.

KEYWORDS: Learning; Social Learning; Constitution; Society; Unlearning Processes.

INTRODUÇÃO

Como anunciado em um conjunto de trabalhos², o projeto de pesquisa sobre o qual me tenho debruçado nos últimos anos parte do diagnóstico acerca do que seria um déficit

¹ <https://orcid.org/0000-0003-0948-5860>.

² Reunidos, por exemplo, em GOMES, 2022a.



sociológico presente, hoje, no *mainstream* dos estudos de direito constitucional e de teoria constitucional no Brasil. Tal diagnóstico deixa antever, sem dificuldades, a centralidade que as relações entre Constituição e sociedade possuem para esse projeto.

A principal categoria para o entendimento dessas relações, como as interpreto, é a categoria de *aprendizagem social*. Nesse sentido, nas páginas a seguir, inicialmente, avanço o esboço de um conceito de aprendizagem social compatível com a teoria da sociedade de Jürgen Habermas, tomada em sentido amplo – isto é, incluídas nela as mediações com os campos mais específicos de sua teoria da racionalidade e de sua teoria da verdade (HABERMAS, 2010a, p. 9-10). Na sequência, valho-me desse conceito para delinear um modelo sobre as relações entre Constituição e sociedade: o modelo A-C-A, aprendizagem-catálise-aprendizagem. Por fim, trago alguns exemplos concretos que podem ajudar a elucidar o tipo de fenômeno que esse modelo tem por referência.

A problemática norteadora de toda essa discussão é formada pelos desafios que se apresentam quando o que está em jogo são as relações entre sociedade moderna e Constituição moderna. O objetivo principal é desenvolver um modelo teórico adequado a pensar essas relações, com seu índice histórico e com seu caráter multifacetado. Para tanto, como objetivos específicos, colocam-se o entendimento mais detalhado do que é aprendizagem e do que é, mais concretamente, uma aprendizagem social.

De um ponto de vista metodológico, o texto segue a trilha da reconstrução categorial: decompor e recompor uma teoria sob uma nova forma para que ela melhor atinja o fim que ela mesma se propôs (HABERMAS, 2016a, p. 25). Cabe ainda dizer que se trata de pesquisa qualitativa, exclusivamente bibliográfica, de natureza básica e com objetivo exploratório (GUSTIN; DIAS; NICÁCIO, 2020).

1. EM BUSCA DE UM CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Aprendizagem é um conceito que atravessa a prolixa obra de J. Habermas como um todo. Acompanhando as mudanças que ele foi promovendo em sua teoria ao longo de seis décadas de produção intensa, tal conceito chega com vigor inalterado a seu último grande tratado, *Também uma História da Filosofia – Auch eine Geschichte der Philosophie* (HABERMAS, 2019). Ali, a esperança emancipatória de uma vida autônoma segue sendo

depositada na possibilidade de que processos de aprendizagem semelhantes aos que têm encontrado lugar na história – como “fragmentos já encarnados de uma ‘razão existente’” (HABERMAS, 2008, p. 363, tradução livre) – possam continuar ocorrendo em níveis mais elevados, diante de desafios mais complexos (KÄMPER, 2021).

Apesar disso, parece não haver, na vastidão da obra habermasiana, uma definição satisfatória, bem delimitada, do conceito de aprendizagem: “Habermas ele mesmo não usa o termo de maneira consistente” (RASMUSSEN, 2007, p. 2, tradução livre).

Palle Rasmussen esforça-se por mapear quatro tipos de aprendizagem discutidos por J. Habermas em fases diferentes de sua produção teórica:

1. Aprendizagem individual, sob a forma da socialização e do desenvolvimento moral.
2. Aprendizagem como um elemento nuclear na ação comunicativa e na reprodução do mundo da vida.
3. Evolução social como processos descentrados de aprendizagem envolvendo tanto o desenvolvimento tecnológico quanto o moral.
4. Aprendizagem na esfera pública como uma parte crucial do processo democrático no Estado constitucional. (RASMUSSEN, 2007, p. 2, tradução livre)

A esses quatro tipos, acrescenta ainda as reflexões habermasianas sobre os processos de aprendizagem internos à instituição universitária moderna. Entretanto, alerta na conclusão: “Não considero as contribuições de Habermas relativas a esses cinco temas como blocos para a construção de uma teoria unificada da aprendizagem” (RASMUSSEN, 2007, p. 20).

Ao mapeamento de P. Rasmussen, seria importante adicionar, pelo menos, as implicações para o conceito de aprendizagem presentes nos escritos habermasianos sobre a “constelação pós-nacional” e “uma política mundial sem governo mundial” (HABERMAS, 2001; 2006; 2012; 2016b), sobre o “naturalismo fraco” (HABERMAS, 2006; 2010b), situado entre Kant e Darwin, e sobre o diálogo “entre fé e saber”, entre filosofia, ciência e religião (HABERMAS, 2006; 2017; 2019). Como quer que seja, a conclusão, parece-me, não se alteraria: falta em J. Habermas uma teoria mais organizada da aprendizagem, a começar pela própria ausência de um conceito de aprendizagem satisfatoriamente explicitado. Ele chega a reconhecer expressamente a relevância desse conceito (HABERMAS, 2018a, p. 195). Mas, quando vamos ao local apontado para averiguar sua apresentação (HABERMAS, 2007), novamente nos frustramos.

Diante dessa dupla constatação, a relevância da categoria da aprendizagem e a ausência de uma sua definição mais bem recortada, o que se faz abaixo é exatamente procurar esboçar um conceito de *aprendizagem*.

Aprendizagem pode ser definida como um processo sempre referido a algo – aprendemos algo ou sobre algo –, processo que requer a compreensão do conjunto de encadeamentos necessários para que esse algo seja gerado, bem como dos desdobramentos que podem e que não podem ser a ele relacionados, com elevada probabilidade.

Essa definição, demasiado abstrata, é certamente provisória, sujeita a detalhamentos e revisões ulteriores. Além disso, pede, desde já, alguns comentários adicionais. Em primeiro lugar, essa compreensão de encadeamentos geradores e de desdobramentos probabilisticamente previsíveis tem seu lugar numa prática comunicativa, numa intersubjetividade mediada linguisticamente, de modo que, mesmo quanto àquilo que aprendemos sobre a objetividade do mundo – sobre uma pedra ou sobre o fogo, por exemplo – só o aprendemos pela mediação da interação com outrem (HABERMAS, 2010b, p. 303).

Em segundo lugar, o processo de aprendizagem, e principalmente seu resultado, pode ou não vir a ser exposto em formulações sistemáticas. Quando isso ocorre, ele se cristaliza em plexos de saber mais ou menos organizados, que podem ir desde narrativas tradicionalmente transferidas de uma geração a outra até toda a condensação formal rigorosa que ocorre na ciência e na técnica da civilização industrial.

Quando essa exposição em formulações sistemáticas não se faz presente, é possível que a aprendizagem tenha um menor grau de reflexividade, mas nem por isso precisa perder sua condição de aprendizagem. Nesse caso, ela pode precipitar-se em atitudes tornadas habituais, ainda que nunca explicadas nem justificadas em qualquer plexo de saber mais sistemático. Ou seja, a aprendizagem não se refere só a um *saber que* (*know that*), mas também a um *saber como* (*know how*) não tematizado reflexivamente e, na maior parte das vezes, refere-se a uma combinação em variadas medidas dessas duas faculdades.

Em terceiro lugar, a aprendizagem precisa preservar alguma dimensão cognitiva: é necessário algum grau de discernimento, que a diferencie da aleatoriedade. Isso é mais óbvio quando seu resultado vem talhado em formulações sistemáticas, mas é igualmente indispensável quando a aprendizagem se encarna em atitudes cotidianas. Pensando um caso limite, se alguém repete sempre uma atitude, mas, a cada vez que age assim, trata-se de uma

escolha totalmente contingente – isto é, não há nenhuma motivação destacada para essa ação específica; esse alguém poderia todas as vezes ter agido de vários outros modos, e reitera a mesma conduta por mero acaso –, não há que se falar em aprendizagem.

Em quarto lugar, uma definição mais restrita poderia embutir no conceito de aprendizagem a exigência de compreensão dos encadeamentos não apenas *necessários*, mas *necessários e suficientes* – sempre com elevada probabilidade – para a geração de algo. As conclusões antecipáveis de uma tal definição mais restrita são, porém, desencaminhantes. Se alguém, quando pretende gerar fogo, produz intencionalmente atrito entre alguns gravetos e, ao fazê-lo, consegue gerar o fogo pretendido, ambas as definições, a oferecida por mim e a mais restrita a que ora se alude, podem concluir sem dificuldades que esse alguém aprendeu sobre o fogo. Se esse alguém, além de produzir intencionalmente atrito entre os gravetos, desenvolve intencionalmente uma performance em torno deles, como uma dança ou o entoar de um canto, e atribui a essa performance um papel tão imprescindível para a geração do fogo quanto o atrito entre os gravetos, o quadro se altera. Pelo menos à luz dos postulados contemporâneos da ciência, uma performance de dança ou canto não é um encadeamento necessário para a geração do fogo: o atrito entre os gravetos é, com altíssima probabilidade, um encadeamento tanto necessário quanto suficiente.

Logo, para uma concepção mais restrita que exigisse a compreensão dos encadeamentos necessários e suficientes para a geração do fogo, o alguém que dança ou canta, além de atritar gravetos, paradoxalmente não aprendeu sobre o fogo, mesmo sendo capaz de gerá-lo todas as vezes em que o pretende. Isso, de resto, jogaria por terra toda a historicidade concreta dos processos de aprendizagem, seja em uma perspectiva filogenética, seja em uma perspectiva ontogenética: em um número imenso de casos, aprendemos algo ou sobre algo, no sentido de sermos capazes de gerá-lo, muito antes de aprendermos o que é estritamente necessário e suficiente para sua geração. Exemplos ancorados arqueologicamente, como o longo e lento desenvolvimento da caça e da agricultura, provam-no com sobejo em termos de história da espécie; por seu turno, a relevância do lúdico e do imaginário para a aprendizagem infantil não deixa espaços para dúvidas, em termos da história do desenvolvimento individual de cada pessoa.

Em quinto lugar, um raciocínio análogo pode ser levado adiante em relação à exigência de compreensão dos desdobramentos que, com elevada probabilidade, podem e que não podem

ser relacionados a algo. Alguém que sabe que o fogo produz calor, mas não sabe que produz também dor, ainda não aprendeu sobre o fogo; paralelamente, alguém que sabe que o fogo produz calor, mas não sabe responder se pode produzir também chuva, não aprendeu o que precisa para poder afirmar que aprendeu sobre o fogo. É indispensável, portanto, compreender quais são os desdobramentos altamente prováveis (ou seja, é quase certo que acontecerão) e quais são os desdobramentos altamente improváveis (ou seja, é quase certo que não acontecerão) relacionados àquilo que se aprende ou sobre o que se aprende.

Em sexto lugar, a definição aqui oferecida, com sua abstração proposital, tem a pretensão de conseguir abranger tanto a aprendizagem empírica, referida a um mundo objetivo externo a nós, quanto a aprendizagem prática, referida a um mundo social constituído *entre nós*³. Quando o que está em jogo é a aprendizagem empírica, os objetos e fenômenos que se aprendem, ou sobre os quais se aprende, têm como protótipo objetos e fenômenos da física, da química ou da biologia. Os encadeamentos geradores assumem, nesses casos, o estatuto de causas, ao passo que os desdobramentos assumem o estatuto de consequências, estando presente, quanto à relação entre ambas e os objetos ou fenômenos respectivos, uma probabilidade que se aproxima assintoticamente da certeza absoluta.

Por outro lado, quando lidamos com a aprendizagem prática, os protótipos correspondem àquilo que é comumente abordado pelas ciências sociais e pelas humanidades em geral, não cabendo falar de causas nem de consequências, e as relações de probabilidade que podem ser captadas mostram índices variáveis, deixando uma margem ampla a um trabalho hermenêutico infundável.

Em sétimo lugar, essa definição de aprendizagem é não apenas abstrata: ela é também formal. Isso significa que o que ela coloca no primeiro plano não são os conteúdos aprendidos, mas a arquitetura formal da aprendizagem. Sem dúvida, conteúdos específicos aprendidos – como a tendência inercial de um objeto ou um mandamento moral determinado – também são abrangidos por ela. Mas a aprendizagem pode não se referir a um conteúdo concreto especificável: ela pode estar relacionada a uma mudança atitudinal que reconfigura a própria

³ Sigo a terminologia utilizada pelo próprio J. Habermas, ao distinguir o “saber prático” do “saber empírico” (cf., por exemplo, HABERMAS, 2014a, p. 182). Dado o recorte do presente texto, deixo de lado o problema de uma aprendizagem estético-expressiva, que suscita uma ordem distinta de questões, a começar pela pertinência, ou não, de falar-se em “aprendizagem” nesse âmbito. Quanto à distinção entre mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, cf. HABERMAS, 2010c, p. 76-82.

estrutura cognitiva por meio da qual objetos e fenômenos são percebidos. Se é preciso compreender os encadeamentos necessários e os desdobramentos previsíveis de algo para ter aprendido esse algo, ou sobre esse algo, o recorte do que venha a ser um encadeamento necessário e um desdobramento previsível está diretamente conectado com nossa capacidade de descentramento, isto é, com nossa capacidade de transcender nosso ponto de vista estreito acerca de objetos e fenômenos, abrindo-nos a um compartilhamento de perspectivas. Essa alteração de uma perspectiva autocentrada em direção à assunção recíproca de perspectivas entre sujeitos que interagem é, seguramente, uma das aprendizagens mais relevantes, seja da história da espécie humana, seja da história singular de cada indivíduo humano, tendo impacto tanto na aprendizagem empírica quanto na aprendizagem prática.⁴

Definido, com todas as limitações típicas de um esboço, o que é aprendizagem, um complemento crucial é a definição de como ela acontece, do que a provoca. Neste ponto, a herança hegeliana de J. Habermas – e, com isso, seu vínculo, tantas vezes negado por seus críticos, com os mestres da primeira geração da “Escola de Frankfurt” – escancara-se: aprendemos pelo “trabalho do negativo”, pela “negação determinada” posta por uma situação que se revela como um problema carente de solução (HABERMAS, 2010b, p. 299-300).

No que tange à aprendizagem empírica, esse trabalho do negativo é feito pelo mundo objetivo, por um meio circundante que resiste a nossas pretensões de nele intervir: é a história de fracassos no nosso enfrentamento com uma natureza externa renitente que nos vai forçando a rever o que achávamos que compreendíamos e, por esse caminho, conduz-nos a processos renovados de aprendizagem na solução de problemas. Quanto à aprendizagem prática, referida a um mundo social constituído internamente, *entre nós*, o trabalho do negativo é realizado por indivíduos e grupos que, movidos por um sofrimento⁵ ocasionado pela configuração das relações sociais estabelecidas conforme um padrão normativo vigente, insurgem-se sob a forma do conflito, da luta: “À resistência de objetos com que, no mundo da vida, desgastamos as

⁴ Para o difícil tema tratado sucintamente nesse parágrafo, cf. os estudos seminais presentes em HABERMAS, 1990; 2000. Para uma abordagem mais recente, com base em referenciais teóricos ampliados no campo da psicologia, cf. HABERMAS, 2006; 2017.

⁵ A referência ao “sofrimento” não significa a abertura de uma porta pela qual pudesse sub-repticiamente entrar uma naturalização equivocada das questões práticas, pois “experiências ou sentimentos morais não constituem uma base independente de interpretações” (HABERMAS, 2014a, p. 205), de modo que também o sofrimento possui uma incontornável dimensão hermenêutica. Não há espaço aqui para detalhar esse delicado, importante e difícil ponto. Remeto a HABERMAS, 2014a.

nossas energias substitui-se aqui a oposição de adversários sociais cujas orientações valorativas entram em conflito com as nossas” (HABERMAS, 2010b, p. 318).

Finalmente, definida a aprendizagem e o modo como ela ocorre, o que a provoca, é importante recuar um pouco da abstração e indicar, sem pretensão exaustiva, em que a aprendizagem resulta, quais são suas provas, seus sintomas, seus indícios. Ambas as aprendizagens, a empírica e a prática, podem, como discutido acima, consubstanciar-se em formulações sistemáticas, em plexos de saber mais ou menos reflexivos e mais ou menos organizados.

No caso da aprendizagem empírica, isso corresponde, por exemplo, a teorias nos campos da física, da química ou da biologia, à descrição de intervenções técnicas nas diversas engenharias e à incorporação de teorias e técnicas – que vão sendo acumuladas – em objetos sintetizadores desse acúmulo, desde uma roda, passando por uma roldana e chegando a um microscópio ou a um avião (HABERMAS, 2003, p. 189-190). No caso da aprendizagem prática, temos as teorias de campos como a filosofia, a sociologia ou o direito, bem como instituições que, em certo sentido e em alguma medida, buscam efetivar os saberes organizados nesses constructos teóricos; e temos ainda estruturas normativas, como as leis, que em seu conteúdo e em sua forma podem condensar sistematizações teóricas e experiências institucionais.

No entanto, como igualmente antecipado acima, nem sempre a aprendizagem vem cristalizada dessa maneira: ela pode encarnar-se em atitudes tornadas habituais, despidas de níveis significativos de reflexividade. Para a aprendizagem empírica, isso se dá, ainda a título de mero exemplo, quando interiorizamos em nossos atos rotineiros a roda e suas derivações, ou o isqueiro e suas derivações, e o fazemos a tal ponto que passa a parecer natural nossa habilidade de lidar com esses objetos, de pressupor os encadeamentos e desdobramentos a eles relacionados: que crianças a partir de uma certa idade incorporem em suas ações rotineiras os limites e as potencialidades da roda, ou que adolescentes o façam em relação ao isqueiro, é tudo, menos algo espontaneamente natural.

Isso reflete um processo de aprendizagem ontogenético, encravado em um processo de aprendizagem filogenético muito mais longo, diluído na história da espécie. E, para esses processos, não é necessário sequer saber ler, muito menos compreender as complexas teorias

da física ou da química que, altamente formalizadas, explicam e orientam hoje a produção de múltiplos objetos cujos protótipos remetem à roda ou ao isqueiro.

Em se tratando da aprendizagem prática, essa aprendizagem incorporada em atitudes tornadas habituais é mais facilmente perceptível. A necessidade humana de reconhecimento é o fundamento antropológico, concreto, que se encontra na base de teorias morais altamente abstratas, como a ética do discurso (HABERMAS, 2014a, p. 192; 263-264). Mas, na maioria esmagadora das vezes, pessoas que se comportam nos termos postos por essas teorias morais fazem-no sem nunca terem lido J. Habermas ou K.-O. Apel: é a experiência imediata do contato com outrem, com uma pessoa cuja *integridade como pessoa* depende desse reconhecimento e que sofre quando ele é negado, podendo esse sofrimento levar a seu *colapso como pessoa*, que vai ensinando a legitimidade de exigências recíprocas nas relações intersubjetivas (HABERMAS, 2014a, p. 225).

É o choro de tristeza que ensina o que faz sofrer e os desdobramentos que advêm do sofrimento, assim como é o riso leve de alegria que ensina os encadeamentos e desdobramentos típicos de uma relação intersubjetiva no interior da qual expectativas recíprocas legítimas são atendidas. E é numa vida que evita repetir situações que provoquem o choro, buscando repetir situações que provoquem o riso, que a aprendizagem prática se revela encarnada em rotinas atitudinais. Estender a mão a uma pessoa que tropeça e cai, ao invés de ignorá-la ou dirigir-lhe um olhar de desprezo ou escárnio, pode parecer um gesto simples. Mas também nele se condensa uma aprendizagem (sócio)individual, ontogenética, que reflete séculos de uma árdua aprendizagem filogenética.

1.1. DA APRENDIZAGEM À APRENDIZAGEM SOCIAL

Na medida em que a aprendizagem prática diz respeito a processos que transcorrem – ainda que em contato com e sob a pressão da natureza externa – em um mundo de relações constituídas *entre nós*, um mundo social por definição, é a ela que corresponde o que estou chamando de *aprendizagem social*.

Ela abrange a compreensão de encadeamentos necessários e desdobramentos previsíveis relativos a fenômenos que têm lugar no interior de relações intersubjetivas. Como o que está em jogo nessas relações são *normas* vigentes que as configuram, padrões que definem como

tais relações *deveriam ser* configuradas, a aprendizagem social é fundamentalmente uma aprendizagem normativa. Nesse sentido, ela pode ocorrer no âmbito da eticidade: aprendemos na dimensão ética quando experiências intersubjetivas de conflito nos levam a alterar a compreensão daquilo a que visamos como uma *vida boa*, seja coletiva, seja individualmente.

Uma pessoa religiosa que, tensionada por conflitos à sua volta, revê a maneira como compreende sua religiosidade e, embora preservando a família como cerne de seu projeto de vida boa, alarga sua noção de família, passando a abranger aí também famílias homoafetivas e monoparentais, seria um exemplo de aprendizagem ética. Outro exemplo seria o de um grupo que, tendo a conservação dos elementos de uma certa tradição cultural como pilar de seu projeto de vida boa, passa a compreender que a efervescência dessa tradição cultural só foi possível na história pela abertura que sempre a caracterizou, sendo contraditório com ela mesma procurar engessá-la e reificá-la como um todo pronto e inalterável.

Outra especificação possível da aprendizagem social é a aprendizagem moral:

Podemos conceber os processos de aprendizagem morais como o alargamento inteligente e o entrosamento recíproco de mundos sociais que, num dado caso de conflito, ainda não se sobrepõem o suficiente. As partes em conflito aprendem a *incluir-se* mutuamente num mundo construído em conjunto de modo a, em seguida, poderem avaliar e resolver de forma consensual ações controversas à luz de padrões de avaliação coincidentes. (HABERMAS, 2010d, p. 151)

Em uma formulação mais concreta, aprendemos moralmente quando, envolvidos em um conflito, abrimo-nos à perspectiva da pessoa que se opõe a nós na busca por uma solução consensuada. Aprendemos também moralmente quando passamos a compreender que as obrigações morais não se colocam para nós apenas diante de pessoas situadas em nosso círculo próximo de convivência, mas que, como obrigações morais, são exigências normativas que se impõem a nós perante todo e qualquer ser humano. A obrigação moral de abster-se de causar sofrimento desnecessário a outrem não nos obriga só em relação a nossos amigos, mas também a indivíduos que nunca conhecemos e provavelmente nunca viremos a conhecer, de modo que a guerra de agressão e a exploração de outros povos são moralmente condenáveis, ainda que não estejamos minimamente envolvidos, nem como povo invasor, nem como povo oprimido.

Nas sociedades complexas como as nossas, porém, a aprendizagem ética e a aprendizagem moral deparam-se muito cedo com seus limites. Na medida em que se

circunscreve a concepções individuais ou coletivas de vida boa, a aprendizagem ética não consegue ultrapassar a barreira, quando muito, de grupos populacionais específicos que, apesar de estendidos em número dentro de uma sociedade, esta é sempre mais estendida que qualquer dos grupos que a constitui. Por outro lado, a aprendizagem moral, que, ao contrário, exige de nós uma vinculação que ultrapassa toda barreira de pertencimento local, padece de déficits de especificação (quais são exatamente as obrigações que temos?), de motivação (o que pode motivar-nos a cumpri-las?) e de exequibilidade⁶ (como executar o que tais obrigações exigem de nós?) que a ameaçam reiteradamente com o espectro da “impotência do dever ser”.

Por isso, tem sido imprescindível para nossas sociedades que o direito assuma um papel crucial como categoria de mediação apta a fomentar a integração da sociedade, em relação complementar com a ética e a moral⁷. Dessa forma, aprendizagens éticas originadas internamente a algum grupo, mas cujos resultados poderiam muito bem valer para a sociedade como um todo, têm a oportunidade, pela via do direito, de projetar-se para além de seu confinamento local, ao passo que aprendizagens morais ganham, também pelo caminho do direito, especificação, procedimentos para exequibilidade e, no limite, a motivação que acompanha a possibilidade de sanção.

Contudo, sociedades não se resumem a relações éticas e morais. Se o direito pode fomentar a integração em sociedades complexas é porque ele permanece acessível aos subsistemas funcionais, o mercado e o Estado burocrático, tanto quanto pode induzi-los conforme exigências normativas que não lhes são próprias, mantendo relativamente estável a tensão entre sistemas e mundo da vida (HABERMAS, 2021, p. 95-96). Ao mesmo tempo, de um ponto de vista interno ao mundo da vida, o direito, diretamente relacionado a esse *mundo social* que constituímos entre nós, também se entrelaça com as estruturas de personalidade de um *mundo subjetivo* interno a cada pessoa, bem como com a maneira como nós compreendemos

⁶ Em uma terminologia que me parece confusa, J. Habermas tratará esses três déficits como exigências cognitivas, em face de uma “indeterminação cognitiva”, motivacionais, em face de uma “incerteza motivacional”, e organizatórias, ligadas ao problema da “imputabilidade das obrigações” (HABERMAS, 2021, p. 163-165).

⁷ No livro *Facticidade e validade* (HABERMAS, 2021) e em textos posteriores (como HABERMAS, 2018b), J. Habermas dedicou-se a explicitar sobretudo as relações complementares entre direito e moral, posto que, anteriormente, havia sustentado uma relação de subordinação do direito à moral. Mas, já na indicação do tipo de questões e de discursos que entram na conformação política das normas jurídicas (HABERMAS, 2021, p. 233-243), fica clara a relação complementar que também se estabelece entre direito e ética em sociedades complexas. Cf. tbm., dentre muitas outras referências possíveis, HABERMAS, 2015a.

a nossa relação em face de um *mundo objetivo*, em face da natureza externa que nos circunda (HABERMAS, 2010c, p. 76-82; 2021, p. 125-126).

Por conseguinte, o direito não apenas pode consolidar em si – como aprendizagem jurídica – aprendizagens éticas e morais voltadas aos âmbitos específicos das relações éticas e morais; ele também pode cristalizar em suas normas jurídicas exigências – originadas em boa medida como aprendizagens éticas e morais – que se voltam a contrabalançar as tendências do Estado e do mercado a produzir crises e patologias sociais. Ademais, ele pode talhar na linguagem das normas jurídicas aprendizagens – também em boa medida originadas nos domínios das relações éticas e morais – que afetam a relação de indivíduos consigo mesmos na formação de suas personalidades e que afetam a relação da humanidade com o ambiente natural do qual ela é só um fragmento destacado.

A relevância do direito como categoria de mediação que fomenta a integração da sociedade e se relaciona, nos termos descritos, com variados processos de aprendizagem que chegam a ele advindos de fora de sua estrutura mesma não pode impedir, entretanto, que os ganhos de aprendizagem internos ao direito sejam igualmente considerados. Dois desses ganhos precisam ser aqui mencionados: em primeiro lugar, o direito moderno desenvolve uma relação interna com a política democrática, de modo que qualquer aprendizagem social jurídica é, no fundo, uma aprendizagem social jurídico-política: nenhuma alusão à autonomia relativa do direito é capaz, no tipo de sociedade democrática que vem sendo pressuposto ao longo de toda a argumentação deste texto, de torná-lo independente de uma “sociedade civil vibrante e uma esfera pública não subvertida” (HABERMAS, 1996, p. 461, tradução livre).

Em segundo lugar, a aquisição da autonomia relativa do direito na modernidade deveu-se precipuamente ao desenvolvimento, interno a si, de uma diferenciação entre suas normas, ganhando centralidade a existência de uma Constituição dotada do atributo da supralegalidade. Logo, é em torno da Constituição, mais do que em qualquer outro lugar, que podemos enxergar com mais nitidez processos de aprendizagem social jurídico-política.

2. APRENDIZAGEM-CATÁLISE-APRENDIZAGEM: DELINEAMENTO DE UM MODELO TEÓRICO

Tendo como base a discussão da seção anterior, é possível delinear um modelo teórico acerca das relações entre Constituição e sociedade construído ao redor da noção de *aprendizagem social*. Um ponto de partida para tanto é a definição conceitual de constitucionalismo moderno e de Constituição moderna com a qual tenho trabalhado já há alguns anos:

uma Constituição moderna é um documento *tendencialmente*⁸ escrito; datado e assinado por um ente soberano no exercício de um poder constituinte originário; dotado do caráter de suprallegalidade; que estabelece um rol de direitos fundamentais e a organização da separação dos poderes estatais; e cujo referencial temporal de legitimidade reside em sua abertura ao futuro; com essa sua estrutura, esse conceito assegura a vivência prática e complementar das autonomias privada e pública, bem como garante a diferenciação do direito, em princípio segmentado territorialmente, perante outras esferas normativas, institucionalizando com isso, em seu mais elevado grau, tanto as *condições de reprodução da economia de troca capitalista* quanto as *condições de uma aprendizagem social que encontra seu lugar no interior de práticas comunicativas contrafaticamente livres de coerção*. (GOMES, 2018, p. 144)

Essa conceituação abrange, como *um* de seus elementos, uma conhecida formulação habermasiana:

Toda Constituição histórica possui uma dupla referência temporal: como documento histórico, ela remete ao ato de fundação que ela interpreta, marcando um início no tempo; ele se refere simultaneamente a seu caráter normativo, já que a tarefa de interpretação e configuração do sistema de direitos se instaura *de forma renovada* para cada geração; enquanto projeto de uma sociedade justa, uma Constituição articula o horizonte de expectativa de um futuro que se mostra presente a cada vez. (HABERMAS, 2021, p. 487, destaques do original)

Evidentemente que esta continuação falível da fundação apenas pode romper o círculo da autoconstituição discursiva sem nenhuma base de uma comunidade, se este processo, que, afinal, não é imune a interrupções contingentes e a retrocessos históricos, puder ser entendido *num prazo mais longo* como um processo de aprendizagem que se corrige a si próprio. (HABERMAS, 2015b, p. 146, destaques do original)

Essa formulação indica bem como uma Constituição pode, abrindo-se ao futuro, ser tomada como marco inaugural de um projeto que se corrige a si mesmo. Porém, conquanto reconheça sua dupla referência temporal, especifica pouco, tão pouco quanto minha definição conceitual anterior que a recepciona, o sentido de uma Constituição como “documento

⁸ Adiciono o advérbio “tendencialmente” à citação original, para evitar um acento demasiado determinista que, como tal, dificilmente encontraria abrigo na história constitucional moderna.

histórico”, isto é, sua relação também com o passado: uma Constituição certamente rememora o ato fundante que ela interpreta, mas esse ato fundante, por sua vez, rememora um conjunto de lutas que o antecederam e conduziram até ele.

O primeiro momento do modelo aprendizagem-catálise-aprendizagem (A-C-A) é, pois, o momento de aprendizagens sociais que acontecem antes que uma determinada Constituição seja elaborada e promulgada. Se, para compreendermos o que uma prática constituinte em geral significa, devemos recuperar a experiência concreta da nossa própria prática histórica (HABERMAS, 2021, p. 490), a Constituição de 1988 deve ser tomada como o parâmetro para a explicação dos passos do modelo.

No curso de uma história como a do Brasil, padrões normativos vigentes, marcados por camadas sobrepostas de opressão, sempre provocaram um sofrimento⁹ cotidiano e agudo em indivíduos e grupos que, na vigência de tais padrões, experienciaram situações de humilhação, de desprezo e de violência. Movidos pela vivência desse sofrimento, nunca faltaram em nossa história gestos de insurgência (GOMES, 2015). Essa insurgência, sob a forma de lutas sociais concretas mais ou menos organizadas, pôde ir atuando historicamente como aquele “momento do negativo” apto a estimular processos de aprendizagem prática.

Na medida em que a ditadura pós-1964 agravou a agudeza do sofrimento, ela exponenciou também a organização da insurgência e sua força propulsora da aprendizagem. Essa aprendizagem, em geral, permaneceu restrita a alguns grupos da sociedade civil, como os movimentos feminista ou negro, sendo esse o perfil que a aprendizagem social costuma manifestar nesse primeiro momento, independentemente do contexto histórico específico: “As inovações sociais são frequentemente impulsionadas por minorias marginais” (HABERMAS, 2014b, p. 142).

No entanto, organizados em sua luta, esses movimentos puderam insculpir na Constituição de 1988 a aprendizagem social que já vinham vivenciando, permitindo que aquelas “inovações sociais impulsionadas por minorias marginais” viessem a ser “socialmente generalizadas no plano institucional” (HABERMAS, 2014b, p. 142). O artigo 5º dessa Constituição revela-se, então, um testemunho das opressões vividas e um testamento que se pronuncia enfaticamente contra elas:

⁹ Cf. nota de rodapé 5, acima.

o teor e até mesmo o estilo dos direitos fundamentais expressam enfaticamente a manifestação de vontade e declaração política de cidadãos que reagem a experiências concretas de repressão e violação da dignidade humana. Na maior parte dos artigos de direitos fundamentais ressoa o eco de uma injustiça sofrida, a qual passa a ser negada, por assim dizer, palavra por palavra. (HABERMAS, 2021, p. 492)

Com esse passo, pode começar o segundo momento do modelo A-C-A. Inscrita em uma Constituição, a aprendizagem social encontra nela efeitos de catapulta: aqueles gritos contra a opressão, antes restritos e localizados, são agora amplificados, e, sob a forma de norma constitucional, podem ir ressoar nos mais recônditos espaços da sociedade brasileira, fomentando novas tensões, novas aprendizagens, novas lutas, em contextos, muitas vezes, antes improváveis¹⁰.

Nada há, todavia, que assegure esse ressoar da Constituição, ou que garanta, na esteira desse ressoar, o surgimento de novas aprendizagens: “processos de aprendizagem podem ser fomentados, mas não podem ser moral nem legalmente estipulados” (HABERMAS, 2017, p. 222). No modelo teórico ora delineado, não há nenhum protagonismo desmesurado atribuído à Constituição: ela não muda absolutamente nada, não é sujeito ativo de processo algum. O que ela pode fazer é simplesmente catalisar novas lutas, novos conflitos – logo, novos “momentos do negativo”, novas aprendizagens sociais. É nesse sentido que Menelick de Carvalho Netto dirá, em relação a Constituições democráticas promulgadas em uma sociedade como a brasileira, que o que elas fazem é “produzir escândalo” (CARVALHO NETTO, 2021, p. 129-131): escancarar a dureza de uma sociabilidade cruel, desnaturalizar padrões normativos opressivos tidos como normais, escandalizar e incentivar lutas que se voltem contra esse quadro multiplamente miserável. Mas é só isto que elas – as Constituições – podem fazer: catalisar novas lutas, catalisar novos processos de aprendizagem.

O termo “catálise” que, tomado de empréstimo à química, nomeia esse segundo momento do modelo A-C-A não é, portanto, um termo qualquer: ele vem carregado de sentidos específicos. Por um lado, não se pode pedir das Constituições mais do que elas podem oferecer. O protagonismo de processos de mudança social – lidos aqui sob a chave da aprendizagem social – só pode residir em indivíduos e grupos sociais, sobretudo em agentes coletivos

¹⁰ Por exemplo, a luta pela igualdade de gênero, da qual se falará brevemente abaixo, no interior das forças militares. Cf. SILVA, 2022.

organizados para tanto. A atuação, por exemplo, de poderes constituídos arranjados constitucionalmente pode, sem dúvida, contribuir para esse papel de uma cidadania ativa – mas nunca poderá substituí-la¹¹.

Catalisar, por outro lado, não significa gerar processos, mas facilitá-los, talvez até acelerá-los: como narrado, a Constituição de 1988 é ela mesma fruto de processos de aprendizagem que a antecederam, processos de aprendizagem que puderam ocorrer sob condições constitucionais pesadamente desfavoráveis. Esta tem sido a regra ao longo dos séculos: se chegamos até aqui, é porque temos podido aprender, apesar de condições as mais adversas. Uma Constituição como a de 1988, contudo, pode atenuar as dores da aprendizagem, diminuir seus riscos e as perdas que, inelutavelmente, a acompanham.

O terceiro momento do modelo A-C-A é, por conseguinte, o de uma aprendizagem *possível*, mediada constitucionalmente. Se nos imunizamos de partida da ingenuidade política como aposta teórica, entendemos sem dificuldades que processos de aprendizagem são muito difíceis no *curto prazo* (HABERMAS, 2021, p. 474): a escala para percebê-los precisa, geralmente, ser alargada.

Entretanto, uma vez mais, o registro, na tessitura normativa constitucional, de aprendizagens anteriores fornece condições favoráveis para a *continuidade possível* dessas aprendizagens:

Em casos favoráveis, esta dinâmica pode pôr em marcha processos cumulativos de aprendizagem e consolidar reformas¹². Nesses casos, uma democracia arraigada na sociedade civil dota-se, na esfera pública política, de uma caixa de ressonância para o protesto polifônico dos discriminados, dos desfavorecidos, dos desprezados. Este processo contra o sofrimento produzido pela desigualdade social e a discriminação pode tornar-se o aguilhão que impele a autocorreções que alargam um pouco mais o teor universalista do princípio da igualdade (...). (HABERMAS, 2015a, p. 189-190)

É nesse sentido que M. A. Cattoni de Oliveira, contra as leituras dominantes acerca de nossa história constitucional, se propõe investigá-la como um processo de aprendizagem de

¹¹ Daí que arranjos institucionais e comportamento de atores institucionais são uma variável importante, mas estão longe de ter a relevância – para alguns e algumas, a exclusividade – a eles atribuída atualmente nos estudos de teoria constitucional e direito constitucional no Brasil. Cf. GOMES, 2022b.

¹² Para a relação entre essas reformas e um possível momento de ruptura revolucionária, cf. GOMES, 2021.

longa duração, sujeito a tropeços e retrocessos, mas capaz de corrigir a si mesmo (CATTONI DE OLIVEIRA, 2023a; 2023b).

3. O MODELO A-C-A EM OPERAÇÃO: EXEMPLOS CONCRETOS

Como anunciado desde o título, o que modelo A-C-A procura elucidar são as relações entre Constituição e sociedade. O que ele afirma sobre essas relações pode ser sintetizado com estas palavras: uma Constituição democrática é sempre fruto de aprendizagens sociais que antecedem sua elaboração, ao mesmo tempo em que, uma vez elaborada e promulgada, pode catalisar novos processos de aprendizagem social a partir do momento em que amplifica as aprendizagens que a antecederam e cujos resultados se inscreveram nela – aprendizagem-catálise-aprendizagem.

Dois exemplos podem dar mais concretude ao tipo de fenômeno a que o modelo A-C-A se refere. A igualdade de gênero não foi concedida generosamente por homens incomodados com o patriarcado e os privilégios que ele lhes concedeu e lhes segue concedendo. A crítica ao patriarcado, às relações opressivas de gênero no sentido mais amplo possível, foi o resultado de um processo de aprendizagem social gestado internamente a grupos de mulheres engajadas na luta feminista. No caso do Brasil, é essa a origem da igualdade proclamada com todas as letras no artigo 5º da Constituição de 1988.

Promulgada essa Constituição, as novas gerações de mulheres que nasceram foram sendo socializadas num contexto normativo diferente daquele das gerações anteriores: puderam, desde o início, tomar contato com a injunção da igualdade; assim, puderam ir formando para si uma personalidade não limitada a papéis sociais historicamente condicionados pelo gênero (ser esposa, ser mãe, não ter um trabalho remunerado, não ter uma carreira profissional de sucesso); socializadas dessa maneira, puderam levar adiante a luta pela igualdade entre homens e mulheres, buscando efetivá-la e ampliar o âmbito das questões em que ela pode ser reivindicada. Quando crianças, enquanto se iam formando como indivíduos socializadas, muito provavelmente não leram a Constituição de 1988; quando já adultas, continua sendo pouco provável, na maior parte dos casos, que a tenham lido. Mas, ao longo de suas vidas, tomaram contato reiterado com o conteúdo normativo da igualdade de gênero: uma vez posto na Constituição, ele passou a ser repetido em jornais, novelas e programas de



televisão em geral; foi tematizado na escola; virou objeto de conversas, mais sérias ou mais descontraídas, entre famílias e grupos de amizade.

Enfim, por um conjunto infinito de mediações sociais cotidianas, mulheres que nasceram e se socializaram pós-1988 puderam ir aprendendo o sentido da igualdade entre elas e os homens e, ainda quando não tenham nenhum vínculo mais imediato com as lutas feministas que originaram esse dispositivo constitucional, são, em certo sentido, legatárias dessas lutas, podendo dar prosseguimento a processos de aprendizagem que ali tiveram inicialmente lugar.

Algo semelhante pode ser afirmado quanto ao racismo. Sua condenação normativa na Constituição de um país de herança sociológica escravista como o nosso não é senão o resultado de processos de aprendizagem que vêm encontrando vazão desde a época colonial, mas que permaneceram restritos aos movimentos que se levantaram contra a escravidão e, depois dela, contra o genocídio do povo negro, para utilizar a precisa expressão de Abdias do Nascimento (1978). A previsão constitucional, diretamente conectada às lutas do movimento negro, do racismo como um crime dos mais graves não eliminou da cena social brasileira as práticas racistas. Mas, também aqui, a repetição de sua adjetivação como crime pôde ir difundindo-se pelas distintas camadas e grupos da sociedade. Pessoas socializadas pós-1988, novamente por um conjunto infinito de canais cotidianos de mediação social, puderam ir compreendo a si mesmas e as relações sociais das quais fazem parte já não aceitando o racismo como um elemento naturalizado da sociedade brasileira. Com isso, a luta antirracista pôde prosseguir para além do âmbito de sua gênese, fomentando processos de aprendizagem ulteriores que seguem ampliando o escopo da crítica ao racismo e às suas consequências sociais.

Para não deixar espaço a leituras desviantes, é necessário insistir: a Constituição de 1988 não é a responsável pelas lutas feminista ou antirracista, nem pelas aprendizagens sociais correspondentes. Essas lutas e aprendizagens são anteriores à Constituição. Mas o que a história pós-1988 tem mostrado é que elas têm sido, desde então, amplificadas, e não parece cientificamente válido negar que as previsões constitucionais a elas relativas tenham tido um papel relevante como catalisadoras desses processos. Afinal, voltando ao último trecho da primeira seção, a integração propiciada pelo direito tem sido, em sociedades complexas como as nossas, e pelo menos até agora, imprescindível e insubstituível.

O modelo A-C-A estaria fragilizado, porém, se os fenômenos de sua referência fossem apenas aqueles ligados a questões de identidade e posições de poder subalternizadas. No

entanto, esse não é o caso. Também frente a questões de desigualdade socioeconômica ele preserva seu valor explicativo.

A Constituição de 1988 não erradicou a pobreza e a desigualdade. Todavia, ao se pronunciar contra elas, refletindo o que havia sido possível aprender socialmente sobre elas nas décadas anteriores, tem podido ser o ponto de apoio tanto de denúncias sobre a desigualdade que ainda nos assola quanto de propostas que procuram combatê-la. E essas denúncias e propostas, que tentam levar o projeto constitucional de 1988 para rincões desconhecidos e, previamente, nem sequer imaginados, não são mais do que o tipo de aprendizagens subsequentes que uma Constituição democrática, inserta em um contexto abismalmente desigual como o brasileiro, pode gerar.

Como sempre, não é possível saber de antemão até que ponto tais aprendizagens conseguirão chegar, até que ponto terão vigor para eliminar de nossa cena social a imagem desumana da miséria e da fome. Mas é possível afirmar que, sem que essas aprendizagens sigam seu curso, multipliquem sua face e ampliem sua força, muito pouco ou quase nada se terá alcançado também no que se refere à desigualdade socioeconômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROCESSOS REGRESSIVOS E OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM

Um dos equívocos a que modelo A-C-A, quando interpretado inadequadamente, poderia conduzir é sua redução a uma espécie de história *whig*, que reúne em uma narrativa vitoriosa apenas os acontecimentos e processos que convergem para seus propósitos. Enfatizar, como acima, a dimensão conflitiva da aprendizagem, sua relação interna com o “trabalho do negativo”, e seu caráter precário, não-garantido, é uma forma de se precaver contra qualquer leitura que quisesse confundir *aprendizagem possível* com *progresso necessário*.

Mas essa prevenção não é suficiente. Ela ainda deixa margem para suspeitas bem fundadas e suscita dúvidas quanto a um outro lado da história, a saber, os fenômenos de desaprendizagem e os obstáculos que uma Constituição pode trazer em si para impedir ou pelo menos dificultar aprendizagens ulteriores. É essa a objeção que, em contato com o modelo A-C-A, André Coelho (2023) legitimamente levantou.

O tema da desaprendizagem, isto é, do retrocesso diante de aprendizagens já alcançadas e consolidadas socialmente, é um dos mais ásperos da sociologia e da psicologia social, merecendo um estudo à parte. Por ora, na moldura estreita pensada para este texto, o que se pode afirmar é: assim como nada assegura que novas aprendizagens se sigam a uma Constituição democrática como a de 1988, nada impede que, inclusive quanto às aprendizagens anteriores nela consubstanciadas, processos regressivos venham a ocorrer. Também contra os retrocessos que a história pode trazer não há resseguro teórico algum, não há modelo algum que nos imunize contra os tropeços e as “rebeliões em prol da escravatura” (ENGELS, 2013, p. 104)¹³. Os anos anteriores, pelo menos desde 2016, dão-nos exemplos fartos. Por isso, o modelo A-C-A depende estritamente de uma cidadania ativa, de uma sociedade civil vigilante que se esforce, incessantemente, por proteger as aprendizagens adquiridas e reverberá-las em direção a outras aprendizagens. Em última instância, essa cidadania ativa, e nada mais, é sua ancoragem fundamental (CARVALHO NETTO, 2020; CATTONI DE OLIVEIRA, 2023b; GOMES, 2022b).

Sobre os obstáculos que uma Constituição pode colocar para impedir novas aprendizagens, trata-se, no fundo, de um tema clássico da teoria constitucional. Na sua expressão primeva, surgida nos albores mesmos do debate constitucional moderno, ele vinha talhado na oposição entre Constituição e revolução (FIORAVANTI, 2000; 2001): até que ponto uma Constituição consagra os ideais do processo revolucionário, tornando-o perene num futuro indefinido, ou, ao contrário, coloca fim a esse processo, impedindo que a revolução siga seu fluxo próprio? A. Coelho atualiza uma vez mais esse debate – que, desde o final do século XVIII, nunca cessou completamente –, e o faz mostrando que mesmo uma Constituição como a de 1988 pode conter em si barreiras que bloqueiam a aprendizagem social. Nesse sentido, ao invés de catalisar processos de uma aprendizagem *possível*, o que a Constituição viria fazer é tornar *impossíveis* processos outros de aprendizagem. A definição da propriedade privada como um direito fundamental seria um exemplo robusto daquilo para o que André Coelho chama a atenção.

¹³ Essa expressão integra uma afirmação que, segundo F. Engels, seria de K. Marx: é com ela que F. Engels encerra seu prefácio à primeira edição inglesa do volume 1 de “O Capital” (ENGELS, 2013).

É impossível recusar validade à objeção assim levantada. Na medida, entretanto, em que o modelo A-C-A começa com uma definição de Constituição e de constitucionalismo que já de partida reconhece o caráter tenso das estruturas, fenômenos e processos correspondentes, tal objeção pode ser recepcionada sem afetar as bases do modelo.

Como explicitado no início da segunda seção, a tensão que se manifesta nas Constituições modernas e no constitucionalismo moderno se dá entre imperativos sistêmicos do modo de produção capitalista e expectativas normativas que podem ser sintetizadas nas diferentes configurações integrativas do binômio igualdade-liberdade. Logo, pelo menos até aqui, e deixando metodologicamente de lado as experiências constitucionais socialistas do século XX, que impactaram pouco a história constitucional brasileira, o constitucionalismo tem permanecido internamente ligado ao capitalismo. Nesse sentido, a previsão da propriedade privada como direito fundamental na Constituição de 1988, com as outras previsões que a acompanham e aumentam sua proteção, não é novidade.

Por outro lado, o fato de a propriedade privada figurar, desde o início da modernidade constitucional, como um direito fundamental não tem impedido que processos de aprendizagem ocorram, quanto à sua ilegitimidade política e à sua insustentabilidade socioeconômica. Não foi senão de dentro do constitucionalismo liberal europeu que surgiram as primeiras críticas e organizações socialistas no século XIX.

Cabe sempre insistir que essas lutas é que foram as protagonistas das transformações que puderam ocorrer desde então na silhueta desidratada desse constitucionalismo liberal. Mas, também aqui, não parece possível negar o papel de catalisação desempenhado pelas Constituições: é como crítica à falsidade ideológica da igualdade e da liberdade burguesas, e não como recusa absoluta da igualdade e da liberdade em qualquer acepção que possam assumir, que a maior parte da crítica ao capitalismo foi e segue sendo feita. E é assim porque uma Constituição moderna e o constitucionalismo moderno, mesmo em sua versão mais minguada como aquela do século XIX, já expressam um índice de aprendizagem normativa que não deixa incólumes as práticas sociais estabelecidas. Declarar a igualdade e a liberdade, preservando uma organização econômica fundada na propriedade privada, instaura uma contradição na concretude da vida social que não tarda em cobrar seu preço.

Se essa contradição será o impulso para lutas, catalisadas constitucionalmente, em favor da superação do modo de produção capitalista, ou se, ao contrário, acabará conduzindo a contra-

insurreições preventivas que, como em 1964 no Brasil, desmantelam a igualdade e a liberdade em prol da conservação autoritária da economia capitalista, essa é uma questão empírica que não é possível à teoria decidir de antemão.

O que é dado à teoria, nos seus parcos limites, afirmar é: as expectativas normativas consubstanciadas no constitucionalismo moderno e nas Constituições modernas são de tal ordem que, uma vez postas sob a forma de normas constitucionais, abrem um horizonte hermenêutico insaturável. Sua interpretação – levada a cabo, antes de tudo, na vida prática e nos conflitos que a conformam, ainda que às vezes com o auxílio nada descartável de especialistas acadêmicos – *pode* transcender qualquer tentativa de um engessamento prévio e, com isso, *pode* chocar-se com qualquer previsão constitucional mais concreta, como a propriedade privada, seja relendo-a para além de uma hermenêutica neoliberal que a sacraliza, seja almejando um futuro em que ela já não tenha o estatuto constitucional que ora tem. As lutas sociais dos últimos dois séculos são a corroboração fundamental dessa afirmação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO NETTO, Menelick de. **Teoria da Constituição e Direito Constitucional** – Escritos Seleccionados, V. 1. Belo Horizonte: Conhecimento, 2020.

CARVALHO NETTO, Menelick de. **Teoria da Constituição e Direito Constitucional** – Escritos Seleccionados, V. 2. Belo Horizonte: Conhecimento, 2021.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. **Projeto de pesquisa CNPq 2020-2023**. 2020. Projeto de pesquisa CNPq (edital de bolsas de produtividade). Disponível em: https://www.academia.edu/42000754/Projeto_CNPq_de_Pesquisa_Cattoni_2020_2023. Acesso em 10 de agosto de 2023a.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. **Contribuições para uma Teoria Crítica da Constituição**. 3a. ed. Belo Horizonte: Conhecimento, 2023b.

COELHO, André. Debates após as conferências. **Seminário Anual da Associação Serras de Minas de Teoria da Justiça e do Direito** – *Constituição Cidadã: Democracia e Justiça*. Rio de Janeiro: IESP/UERJ, 2023.

ENGELS, Friederich. Prefácio da edição inglesa. In: MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. V. 1, O processo de produção do capital. Trad. R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 101-104.



FIORAVANTI, Maurizio. **Constitución:** de la antigüedad a nuestros días. Trad. Manuel Martínez Neira. Madrid: Trotta, 2001.

FIORAVANTI, Maurizio. **Los derechos fundamentales.** Apuntes de Historia de las Constituciones. Trad. Manuel Martínez Neira. Madrid: Trotta, 2000.

GOMES, David F. L. **“Houve mão mais poderosa”?: Soberania e Modernidade na Independência do Brasil.** Belo Horizonte: Initia Via, 2015.

GOMES, David F. L. Sobre o conceito moderno de Constituição: proposta de uma nova abordagem. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDIR/UFRGS,** Porto Alegre, v. 13, p. 124-148, 2018.

GOMES, David F. L. 2020 y la crisis de Brasil como crisis de nuestra América: hacia una defensa del Estado de bienestar en América Latina y el Caribe, más allá del Estado nacional. **Opinión Jurídica,** Medellín, v. 20, p. 49-66, 2021.

GOMES, David F. L. **Para uma Teoria da Constituição como Teoria da Sociedade – Estudos Preparatórios,** Volume 1. Belo Horizonte: Conhecimento, 2022a.

GOMES, David F. L. Cultura política y tradiciones autoritarias en Latinoamérica: retos periféricos de la democracia deliberativa y del constitucionalismo. **Revista Ética y Discurso,** Río Cuarto, v. 7, p. 1-21, 2022b.

GUSTIN, M. B. S.; DIAS, M. T. F.; NICÁCIO, C. S. **(Re)pensando a pesquisa jurídica:** teoria e prática. 5a. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamiento postmetafísico.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Postscript. In: HABERMAS, Jürgen. **Between Facts and Norms – Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy.** Transl. William Rehg. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 447-462.

HABERMAS, Jürgen. **Consciencia moral y acción comunicativa.** Trad. Ramón Cotarelo. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **The Postnational Constellation – Political Essays.** Transl. M. Pensky. Cambridge: The MIT Press, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Truth and justification.** Transl. Barbara Fultner. Cambridge: The MIT Press, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo y religión.** Trad. P. Fabra, D. Gamper, F. Martín, J. Lizaga, P. Madrigal y J. Velasco. Barcelona: Paidós, 2006.

HABERMAS, Jürgen. The language game of responsible agency and the problem of free will: how can epistemic dualism be reconciled with ontological monism? **Philosophical Explorations**, v. 10, n. 1, p. 13-50, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidad y validez**: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Trad. Manuel Jiménez Redondo. 5a. ed. Madrid: Trotta, 2008.

HABERMAS, Jürgen. Prefácio. In: HABERMAS, Jürgen. **Obras Escolhidas**. V. 1, Fundamentação linguística da sociologia. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010a. p. 9-10.

HABERMAS, Jürgen. O realismo depois da viragem pragmático-linguística. In: HABERMAS, Jürgen. **Obras Escolhidas**. V. 2, Teoria da racionalidade e teoria da linguagem. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010b. p. 275-325.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. 2t. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Trotta, 2010c.

HABERMAS, Jürgen. Acção comunicativa e razão destranscendentalizada. In: HABERMAS, Jürgen. **Obras Escolhidas**. V. 2, Teoria da racionalidade e teoria da linguagem. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010d. p. 127-180.

HABERMAS, Jürgen. **Sobre a constituição da Europa**. Trad. Denilson Luís Werle, Luiz Repa, Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

HABERMAS, Jürgen. Esclarecimentos à ética do discurso. **Obras Escolhidas**. V. 3, Ética do discurso. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2014a. p. 159-266.

HABERMAS, Jürgen. Ética do discurso e teoria social. In: HABERMAS, Jürgen. **Obras Escolhidas**. V. 3, Ética do Discurso. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2014b. p. 127-158.

HABERMAS, Jürgen. A igualdade de tratamento entre as culturas – e os limites do liberalismo pós-moderno. In: HABERMAS, Jürgen. **Obras Escolhidas**. V. 4, Teoria política. Trad. L. Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2015a. p. 185-226.

HABERMAS, Jürgen. O Estado de direito democrático – uma associação paradoxal de princípios contraditórios? In: HABERMAS, Jürgen. **Obras Escolhidas**. V. 4, Teoria política. Trad. L. Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2015b, p. 135-153.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Rúrion Melo. São Paulo: Unesp, 2016a.

HABERMAS, Jürgen. **O ocidente dividido**. Trad. Bianca Tavorari. São Paulo: Unesp, 2016b.

HABERMAS, Jürgen. **The postmetaphysical thinking II** – Essays and replies. Transl. Ciaran Cronin. Cambridge: Polity Press, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Philosophical Introductions: Five Approaches to Communicative Reason**. Transl. Ciaran Cronin. Medford: Polity, 2018a.

HABERMAS, Jürgen. Sobre o vínculo interno entre Estado de Direito e democracia. *In*: HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Trad. Denilson Luís Werle. São Paulo: Unesp, 2018b. p. 419-434.

HABERMAS, Jürgen. **Auch eine Geschichte der Philosophie**. 2 B. Berlim: Suhrkamp, 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidade e validade** – Contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. 2a. ed. rev. Trad. Felipe Silva e Rúion Melo. São Paulo: Unesp, 2021.

KÄMPER, Felix. Los fragmentos y las astillas de la razón: Sobre la esperanza de autonomía en *Auch eine Geschichte der Philosophie* de Habermas. **Revista Ética y Discurso**, n. 6, p. 1-36, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RASMUSSEN, Palle. Learning and Communicative Rationality: The Contribution of Jürgen Habermas. **Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi**, Aalborg Universitet, 2007.

SILVA, Mariane de Lourdes. **A legitimidade da distinção de gênero como fator limitador ao ingresso de mulheres no Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

Sobre os(as) autores(as):

David F. L. Gomes | E-mail: davidflg@ufmg.br

Professor adjunto da Faculdade de Direito da UFMG. Doutor, mestre e bacharel em Direito também pela UFMG, sendo ainda bacharel em Ciências Econômicas e doutorando em Economia pela mesma instituição. Vencedor do Prêmio UFMG de Teses em 2017, com menção honrosa no Grande Prêmio UFMG de Teses e no Prêmio CAPES de Tese do mesmo ano. Líder nacional do Grupo de Pesquisa CNPq CONAPRES – *Constitucionalismo e Aprendizagem Social*.

Data de submissão: 05 de setembro de 2023.
Data da Triagem de Diretrizes: 22 de outubro de 2023.
Data da Triagem de Qualidade: 04 de dezembro de 2023.
Data de Envio para Avaliação: 27 de fevereiro de 2024.
Data da Primeira Avaliação: 01 de março de 2024.
Data da Segunda Avaliação: 16 de junho de 2024.
Data do aceite: 28 de junho de 2024

