

## Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

### PROBLEMATIZANDO REFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR: PAULO FREIRE E JÜRGEN HABERMAS

Sandro de Castro Pitano\*

**Resumo:** Resultado de uma investigação bibliográfica, o artigo promove aproximações e evidencia afastamentos entre Paulo Freire e Jürgen Habermas, dedicando especial ênfase ao possível impacto de suas ideias para os propósitos da práxis educativa na concepção popular. As conclusões enfatizam a fragilidade da proposta habermasiana e destacam a maior consistência da perspectiva freireana na luta contra a opressão social.

**Palavras-chave:** educação popular; Paulo Freire; Jürgen Habermas; opressão; libertação.

**Resumen:** Resultado de una investigación bibliográfica, el artículo promueve aproximaciones y evidencia alejamientos entre Paulo Freire y Habermas, prestando especial atención a las posibles repercusiones de sus ideas a los propósitos de la práctica educativa en la concepción popular. Los resultados enfatizan la fragilidad de la propuesta habermasiana y ponen de manifiesto la mayor consistencia de la perspectiva freireana en la lucha contra la opresión social.

**Palabras clave:** educación popular; Paulo Freire; Jürgen Habermas; opresión; liberación.

#### Introdução

A investigação bibliográfica caracteriza esta pesquisa, que analisa as obras de Paulo Freire e Jürgen Habermas buscando dimensionar e evidenciar o vigor que oferecem para as reflexões em torno da libertação, horizonte da educação popular. Explícitando aproximações e evidenciando afastamentos, o texto visa compreender, em termos comparativos, como as ideias pedagógicas e políticas de ambos contribuem para projetos como o da educação popular em sua luta por justiça social. Os objetivos consistem em analisar comparativamente os

pensamento de Freire e Habermas, a partir de suas principais premissas, dimensionando-os quanto à efetividade em termos de transformação social.

Freire e Habermas são importantes referências para a práxis pedagógica (ensino e pesquisa), com ênfase em questões socio-políticas. Na educação, a presença de Freire é mundialmente reconhecida. Habermas é considerado um pensador cuja influência transcende os meios sociológico e filosófico, alcançando o pensamento educacional brasileiro com considerável vigor. Parte-se da premissa de que ambos podem, de maneira diferente, possibilitar o vínculo entre a teoria crítica da sociedade e a práxis educativa, envolvida com as relações de poder.

---

\* Doutor em Educação, professor associado do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

É possível caracterizar Habermas como um teórico da sociedade, o clássico intelectual atuante nos debates em torno das polêmicas do seu tempo. Herdeiro da teoria crítica originária da Escola de Frankfurt, manteve durante todo o período profissional a atividade de professor universitário, envolvido com questões filosóficas e sociológicas. Por sua vez, Paulo Freire, também professor universitário e intelectual mundialmente reconhecido, possui uma história de profundo vínculo de embate diante das contradições sociais. Atuou em campanhas de alfabetização não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo, principalmente no período de seu exílio forçado (1964-1979).

A existência de uma diferença fundamental entre Freire e Habermas importa salientar de imediato: o contexto de ação/reflexão sobre o qual se debruçam efetivamente. Enquanto Habermas problematiza as crises do capitalismo, preocupado com a deterioração das relações sociais no espaço europeu desenvolvido (o estado de bem-estar social), Freire dedica seus esforços à causa da libertação dos povos explorados da América Latina, África e Ásia. Espaços de concreta injustiça, marcados pela fome, expressão extrema da opressão e da indigni-

dade humanas produzidas pelo colonialismo<sup>2</sup>.

Dois aspectos relevantes para essa reflexão concentram-se no diálogo, característica basilar da educação popular. De um lado, a explicitação de um elemento marcante na concepção epistemológica que aproxima Freire e Habermas; de outro, o que talvez represente uma diferença fundamental entre eles: reportando-se a sociedades díspares em nível macro, sobretudo a contextos marcados pela desigualdade, as propostas precisam dar conta de urgências completamente diferentes. Especialmente pelas desiguais competências comunicativas dos sujeitos e das realidades concretas que os condicionam. Ou seja, embora tenham um ideal comum, Freire e Habermas estão envolvidos em situações que, transcendendo a simples variações espaço-temporais, exigem respostas distintas.

Na Teoria da Ação Comunicativa (2003) Habermas estipula uma “comunidade de fala ideal”, compartilhada por sujeitos

---

<sup>2</sup> Por colonialismo considera-se “o processo de desapropriação através da conquista e da superexploração, da opressão e da inanição cultural realizado pelos colonizadores capitalistas e companhias estrangeiras” (JAFFE, 2001, p.14), implementado no espaço latino-americano desde o final do século XV por países como Portugal, Espanha, Inglaterra, Alemanha e Holanda. Compreender esse processo como responsável por impor um determinado modo de produção, revelando as origens da opressão, é fundamental para situar as reflexões em curso no presente trabalho.

linguisticamente competentes, deliberando, livres de coação, sobre convenções polemizadas no devir histórico. Já Freire lida com uma realidade muito distante, em termos de justiça social, daquilo que o alemão idealiza: analfabetos e semianalfabetos em situação de opressão e miserabilidade sociais, vitimados pela herança de uma cultura colonialista e predatória em processo desde o século XVI. Trata-se, concretamente, de uma *comunidade de comunicação real*, como salienta Dussel (1995, p.55), vivendo “sob a hegemonia de outra cultura, de outro sistema de valores, de outra língua, etc., dentro do que o ‘pobre excluído’ não consegue significar o que a sua ‘intenção comunicativa’ pretende”. Diante disso, o brasileiro assume como urgente o estabelecimento de condições objetivas para a ampliação do potencial comunicativo, porém, sempre inseridas em um projeto de libertação.

Quanto ao conhecimento, é possível perceber um movimento análogo pela superação do paradigma subjetivista moderno. A razão autofundante, centrada no sujeito do conhecimento ultrapassada por Freire e Habermas por meio do descentramento. O sujeito *agente* é considerado *interagente*, fundamentando uma epistemologia no princípio da subjetividade conectiva. A ação comunicativa, exercida e possibilitada pelos princí-

pios comuns do *mundo da vida – contexto gerador*, implica em uma ação cognoscente coletiva. Permutando saberes, argumentando reciprocamente, os participantes complementam e elevam o nível de seus discursos, convergindo para uma reconstrução qualitativa do conhecimento.

Mas também há uma diferença na concepção epistemológica, vinculada aos contextos em que Freire e Habermas operam e que define o seu posicionamento a respeito do capitalismo. Trata-se da *conscientização*, princípio fundamental daquele que manteve presente em seu pensamento o antagonismo de classe (Freire), e que, para Habermas, não constitui uma categoria fundamental. Talvez pelo fato de a desigualdade social, característica maior do meio freireano, não se impor diretamente a ele. No *mundo da vida* do alemão coexistem diferenças, enquanto no do brasileiro, desigualdades. Um fosso enorme separa e distingue o interesse imediato dos indivíduos, determinado pela urgência e pelo grau das necessidades pessoais em cada contexto.

No *sul* de Freire, o capitalismo é injusto; no *norte* de Habermas, justificado: “o Norte não precisa mudar *radicalmente* a sociedade em que se encontra; em compensação, o Sul precisa fazer isso, e com urgência”! (DUSSEL, 1995, p.59). Enquanto Ha-

bermas pensa na *totalidade dos diferentes*, Freire pensa na enorme porção oprimida do todo desigual, marcado pela opressão bárbara, na qual a fome é presença constante. É certo que o diálogo dos *famintos*, assim como o dos *sem teto*, dos *sem terra*, dos *sem emprego*, dos *sem esperança de viver com dignidade* opõe-se à ação comunicativa e normativa de sujeitos em um cotidiano bem mais equilibrado socialmente, como o de Habermas.

Portanto, evidenciar as diferenças entre os autores inclui considerar a urgência (em termos de necessidades humanas) exigida pelo contexto ao qual estão voltados. Para um, o capitalismo neoliberal impossibilita o ideal ético almejado, que é universal, em torno da libertação; para o outro, é como se bastasse domesticar o sistema, fomentando a racionalidade comunicativa no mundo da vida. Enquanto para Freire a mudança exige a transformação radical das bases políticas, sociais e econômicas, aliadas a uma práxis educativa libertadora, para Habermas basta alcançar o exercício da ação comunicativa livre de coações na esfera pública, equilibrando as relações entre sistema e mundo da vida.

### Habermas e a educação popular

Empreender uma análise sobre os pressupostos teóricos que Habermas desenvolve em sua teoria crítica da sociedade constitui-se uma empreitada complexa e difícil. Considerando tamanho desafio, salienta-se que não é buscada uma crítica ao pensamento do autor que, durante décadas, elaborou e qualificou, com rigorosidade e dedicação, um denso projeto filosófico e político. A advertência é necessária, não apenas em respeito à figura intelectual de Jürgen Habermas, como também pelas limitações diante do desafio. Portanto, o almejado é confrontar a Teoria da Ação Comunicativa em suas teses principais com as graves contradições de um cotidiano marcado pela desigualdade social. Lembrando que, comprometida com a realidade, a educação recorre a teóricos como ele para “iluminar” suas ações políticas e pedagógicas.

Ao apontar a necessidade de reconstruir a racionalidade<sup>3</sup> desde os princípios normativos da vida cotidiana, Habermas se refere, implicitamente, ao problema da educação. Mesmo que não seja o foco de suas preocupações, a vinculação indiscutível da

---

<sup>3</sup> Racionalidade corresponde à maneira como adquirimos e usamos o conhecimento socialmente produzido. Habermas (2003) considera duas concepções de racionalidade: cognitivo-instrumental, em que o conhecimento é empregado de forma monológica e estratégica, e comunicativa, pela qual fazemos uso do conhecimento de maneira dialógica, visando ao entendimento responsável pela integração social.

ação educativa com a Teoria da Ação Comunicativa possibilita que a sua teoria se constitua em importante referência nas análises pedagógicas. Segundo Hermann (2001, p.92), “é quase um lugar-comum dizer que há uma aproximação entre o pensamento de Habermas e a educação”. Essa afinidade se justifica considerando que os objetivos maiores da teoria habermasiana tratam da reconstrução normativa da racionalidade vigente (e dominante), principalmente no ocidente. *Reconstrução e razão* implicam em relação formativa, logo, *ação educativa e ação comunicativa* estão intimamente ligadas. Entretanto, como veremos, esse “lugar-comum” também induz ao uso indiscriminado, despolitizado ou mesmo descontextualizado do seu pensamento.

Considerando o acréscimo de saber como motor do desenvolvimento social, Habermas revela, indiretamente, a importância atribuída ao processo educativo. Na obra *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico* (1983) ele expõe em contraposição a Marx, que via na luta de classes o fator de mudança cultural e material da sociedade, a tese do conhecimento evolutivo como responsável pelas mudanças. Entende que, embora careça de revisão (ao que se propõe), a teoria marxiana não está esgotada. Sua tese epistêmica explica o processo de

formação da subjetividade como resultado da necessidade contínua de resolver problemas, paralela ao aumento dessa capacidade.

Habermas (1998, p.277-278) salienta que o paradigma da consciência está esgotado e seus sintomas devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão. Essa nova concepção da subjetividade ativa configura uma teoria do conhecimento. Ao romper com o dualismo sujeito-objeto, por meio da interação dos sujeitos, as trocas cognitivas, estabelecidas nas argumentações tendem a elevar o nível cognitivo dos participantes. Todos são sujeitos do conhecimento em virtude das pretensões de validade problematizadas, em que as opiniões particulares se transformam em saberes coletivos.

Para Habermas, a racionalidade possui duas direções: a instrumental, responsável pela afirmação humana no mundo objetivo e a comunicativa, voltada para a capacidade argumentativa e relacional da subjetividade em um mundo compartilhado (que não é outro senão o mundo objetivado pela razão instrumental). O que as difere é o objetivo: enquanto uma visa à apropriação estratégica, a outra busca o entendimento comunicativo. O propósito que fundamenta a teoria social habermasiana é a crença na possibilidade de integrar as duas racionalidades, conduzindo à construção de uma sociedade

mais justa. A posição otimista do alemão está assentada no fato de não admitir a plena submissão da razão, entendendo que a comunicação carrega um potencial emancipatório.

Habermas não pretende eliminar as ações estrategicamente articuladas, pertencentes ao que ele denomina *mundo do sistema*<sup>4</sup>, mas apenas equilibrá-las com as ações pertencentes ao polo oposto – o *mundo da vida*. Mas, como é possível conjugar a necessidade do agir estratégico com a integração social, antropologicamente fundada em uma espontaneidade comunicativa? Para isso, é preciso entender que a articulação permanente entre mundo da vida e sistema configura o paradigma de trabalho habermasiano, considerando as sociedades modernas tal como elas são (principalmente aquelas cujas características culturais enquadram-se na perspectiva *ocidental*, capitalista e democrática). Não existem fronteiras definidas entre mundo da vida e sistema, pois a interação entre ambos é direta. Juntos constituem o substrato concreto das vivências cotidianas (sociedade = mundo da vida + sistema).

---

<sup>4</sup> O mundo do sistema, composto pelos “subsistemas” econômico e administrativo, promove a reprodução material da sociedade e é regido por uma lógica instrumental. Totalmente dominado pela razão sistêmica, conduz os indivíduos à abstração sobre as condições do próprio meio em que vivem.

Resultante dessa relação entre sistema e mundo da vida, o cotidiano vivencial consiste em um amálgama de interpretações (visões de mundo) particulares, expectativas morais e pluralidade de valores, formando uma totalidade não homogênea que se move pela interação comunicativa. Entretanto, essa dinâmica sofre o assédio permanente da coisificação, imposta pelos meios de controle (dinheiro e poder). O empobrecimento cultural é consequência, em função da pouca importância atribuída à tradição, que perde sua força integradora.

O mundo da vida representa um pressuposto elementar para que: 1) seja viável o entendimento coletivo; 2) tenha sentido o assunto tematizado pelo grupo e 3) possam os envolvidos engendrar argumentos mínimos que sustentem os pontos de vista particulares expostos no grupo. Vejamos como os três requisitos, indispensáveis à ação comunicativa, se sustentam diante de uma breve análise crítica quanto às possibilidades de efetivação no contexto social desigual, típico de um país como o Brasil.

1) Para que o entendimento coletivo seja viável, a posição dos envolvidos em reciprocidade argumentativa precisa ser de igualdade, já que a assimetria de poder colide com os princípios de *liberdade de expressão e ausência de coação*, exigidos para a

*situação ideal de fala*.<sup>5</sup> Sendo a diversidade de opiniões individuais a responsável pelo sentido argumentativo da comunicação, caso a posição dos indivíduos configure antagonismo e não diferença, o consenso tende para a impossibilidade. Qual seria, por exemplo, o consenso legitimamente possível entre o senhor e o escravo? Legitimamente nenhum, apenas legalmente: em meio a condições pragmáticas, o escravo aceita trabalhar sob o jugo do senhor, em troca da manutenção da vida.

2) A questão do sentido, semelhante para todos, que o assunto abordado precisa ter, sugere uma ampla rede de preocupações face às contradições e dificuldades que podem ser enumeradas. Talvez a principal delas seja que *todos* os atingidos pelo teor do assunto focado precisam ser considerados. Aqui Habermas se depara com duas dificuldades: conseguir reunir todas as pessoas virtualmente atingidas e saber quem seriam essas pessoas. Entretanto, se isso for, em última instância, entendido como uma dificuldade insolúvel, mas que pode ser resolvi-

da pela boa vontade dos presentes, é preciso *supor* que considere os indivíduos possivelmente atingidos, com possibilidade argumentativa, levando em conta as suas possíveis argumentações. É possível perceber o grau de dificuldades que se descortina, ao serem, obrigatoriamente, tematizadas todas as particularidades de cada indivíduo possivelmente afetado!

3) Por fim, a questão da possibilidade argumentativa, que, prevendo níveis qualitativos e quantitativos de equidade, ratifica a pressuposição de um enquadramento nivelador da capacidade intelectual dos envolvidos, traduzido em competências igualmente possíveis em todas as individualidades. Em uma época de especialização extrema do conhecimento, como a atual, considerando, ainda, as desigualdades sociais (e as inevitáveis disparidades cognoscentes), é questionável a viabilidade empírica desse quesito.

Como paradigma de trabalho, a referência analítica dual que Habermas atribui à sociedade configura-se teoricamente coerente. Porém, cabe questionar se a vinculação da teoria habermasiana à realidade social é efetivamente orgânica, no sentido de oferecer vigor às reflexões em torno de uma prática pedagógica libertadora. Muitas são as suposições e idealizações presentes nela,

---

<sup>5</sup> A *situação ideal de fala* é um conjunto de condições básicas que permitem aos participantes da argumentação, *simetricamente* considerados entre si, a obtenção do acordo. Nessa circunstância, as pessoas interagem linguisticamente *pressupondo* estar em plena liberdade com relação a coações internas e/ou externas, processo que culmina na reorganização social dos participantes sob novos valores normativos, obtidos mediante concordância discursiva, reconhecida e validada pelos mesmos.

ensejando que muitas dúvidas quanto à efetividade teórico-prática venham à tona.

O mundo da vida, saber de fundo, é suposto como autoevidente, intuído por todos os envolvidos; a ação comunicativa pressupõe que todos os indivíduos atinjam, após a etapa de argumentação, o consenso; pressupõe simetria de saberes, assim como igualdade de poder no grupo; a confiança no outro; que todos sejam capazes de “autodeterminação”; que todos sejam livres; pressupõe, enfim, um reconhecimento mútuo entre todos os membros da comunidade comunicativa, como parceiros iguais.

Se participação é quesito indispensável à formação de uma vontade coletiva, reconhecida como legítima, o peso decisório consiste na proposição dos melhores argumentos. Afinal, todo o conjunto característico das argumentações está concebido dentro de normas pressupostas como atendidas por todos os participantes. São elas: acesso público, iguais direitos de participação, ausência de coação na tomada de decisões e, por fim, a aceitação do melhor argumento como o princípio responsável pela concordância ou discordância sobre o problema discutido. Os riscos da fragilidade que permeiam tais situações discursivas ideais são reconhecidos inclusive por Habermas (1991, p.132), que afirma tratar-se de “uma prática que não

funciona sem esses pressupostos” e tende a degenerar “numa forma dissimulada de ação estratégica”. Para o autor, longe de constituir uma obrigação, as suposições da racionalidade comunicativa apenas possibilitam o desenrolar do processo. Ainda que Habermas as considere necessárias para as relações sociais, resta a dúvida quanto a sua suficiência diante da desigualdade material, simbólica e cultural de um contexto como o brasileiro.

### **Paulo Freire e a educação popular**

Com um breve exame dos postulados de Habermas foi possível caracterizar sua teoria, apontando fragilidades em relação à opressão social. Agora, será desenvolvida semelhante análise no pensamento de Freire, dimensionando-o em relação aos princípios políticos e pedagógicos da educação popular em seu ideal libertador.

Freire problematiza as condições históricas de opressão e desigualdade social que, fruto das relações colonialistas iniciadas no século XVI, caracterizam a sociedade brasileira. Salienta que o subdesenvolvimento do Brasil e a extrema pobreza de regiões, como a nordeste, estão relacionados ao colonialismo predatório, sofrido pelo país do século XVI ao século XIX. Durante esse período, a sociedade brasileira foi duramente

explorada e conduzida a uma profunda alienação, fazendo do oprimido um ser dual, que passa a querer, não raro, transformar-se em opressor. A alienação representa, portanto, uma característica histórica da sociedade brasileira, refletindo-se na autodiminuição face às outras pessoas ou sociedades consideradas “mais avançadas”.

O quadro de alienação constatado atrela-se a um problema eminentemente político, cabendo contorná-lo pela mesma via. Política e educação se interligam na visão freireana como peças de uma mesma estrutura, funcionando para atingir o objetivo comum a todos os seres humanos: o ser mais. Freire almeja uma educação politicamente definida a favor de um ideal, de um projeto social sempre *em vias de*, possibilista diante das contradições *impostas*. Assim, é possível afirmar que o sentido da ação educativa popular é a permanente superação das questões que obstaculizam o *fazer-se mais*, tanto dos professores como dos alunos, movidos pela esperança de construir uma realidade diferente.

Sobre a organização da sociedade, Freire defende a democracia, considerada mais além do que apenas organização política, forma de gerir a coisa pública. Para ele, democracia é um modo de vida, uma prática construída na *relação dialógica* permanente

com os semelhantes, que passa a ser interiorizada. Compreende o envolvimento humano nos processos formadores da história, construída pelas próprias mãos. Com base no ideal democrático, postula um socialismo fundado nos princípios de liberdade e de igualdade, que garanta a oportunidade de vida digna para todos:

Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático (FREIRE, 2002d, p.198).

Na sua perspectiva, as relações dominantes em uma sociedade de classes só podem ser de exploração, de dominação e de alienação, até porque “se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos ‘modernizantes’” (FREIRE, 2002a, p.69).

Como processo contínuo de desenvolvimento do ser humano, a educação é uma necessidade da sociedade. Age com poder de elaborar e modificar comportamentos, podendo ser considerada um fator de mudança. Certamente, esta percepção

acompanha Freire por toda a sua história, pois jamais perde a esperança de alcançar a justiça social por meio da educação. Por isso, frente a uma situação social como a brasileira, mantida à sombra de um passado autoritário, sem relações dialógicas no que diz respeito à política, à coisa pública, “embora não podendo tudo”, mas “podendo alguma coisa” (FREIRE, 2002d, p.92), a educação possui fundamental importância. É uma forma de modificar a herança opressiva introjetada há séculos. Logo, precisa posicionar-se entre dois caminhos completamente antagônicos: “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade” (FREIRE, 2002b, p.44).

A ação educativa exerce, mesmo na concepção libertadora, uma pressão por demais relativa. Agindo apenas no campo das ideias, limita-se a travar batalhas pouco eficazes contra a dominação. Voluntarista, superdimensiona o poder da subjetividade, na postura idealista que simplifica os problemas em sua complexidade. Se pragmática, não raro é pessimista e conduz ao determinismo. Duvida das possibilidades da ação educativa perante o sistema. Ambas as hipóteses mantêm intocada a base material da sociedade, sustentada pelo trabalho alienado, cuja consequência é a consciência alienada. Logo, não basta que a educação atue

sobre o efeito, na expectativa de resolver o problema, sem que a causa seja combatida.

Elemento fundamental da educação proposta por Freire é o diálogo, sem o qual não há comunicação. Considerando que o diálogo,<sup>6</sup> para ser eficiente, deve ser desencadeado de modo a se fazer entender por todos, a comunicação se efetua tomando como mediação os problemas locais. Vivendo em coletividade, todo o ser humano precisa ser entendido por seus pares, para que o coletivo se organize como sociedade. Entretanto, o diálogo somente se constitui quando as pessoas reconhecem o direito do outro expor suas ideias, de expressar sua opinião.

Inevitavelmente, entre opressor e oprimido não existe diálogo, apenas aquele que comunica em uma relação vertical. O processo de comunicação enraizado no oprimido, de cima para baixo, possui existência histórica reconhecida. Por isso, instaurar o diálogo é o ponto de partida para qualquer educação *com o povo*.

---

<sup>6</sup> O diálogo freireano consiste em uma relação de mútua comunicação entre sujeitos, em que a palavra, em sua intencionalidade, constitui a estrutura dessa relação, possibilitando o encontro inter-humano. O dialógico é o desdobramento da existência humana em uma concepção libertadora: é através de uma relação dialógica e dialética (embora com sínteses provisórias) entre educadores e educandos que ambos são remetidos a uma dimensão epistemológica, sempre em busca da construção histórica do *ser mais* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Educação e conscientização, na perspectiva de Freire, jamais se separam. Como a consciência não está pura, soberana no mundo, e sim por ele condicionada, é ao mesmo tempo, por ele provocada a transcender o imediato. A objetivação do mundo pela consciência, em seu viés teórico, ganha impulso a partir do momento em que o indivíduo agrega elementos linguísticos críticos, capazes de permitir uma reflexão mais complexa e profunda sobre os condicionantes socioculturais.

É a partir da ressignificação dos sentidos que a ação consciente ganha força – a autorreflexão sobre as contradições do contexto vivido. Por isso o conhecimento em Freire supera a subjetividade solipsista, já que transcende o paradigma da subjetividade moderna rumo aos sujeitos dialógicos em relação aos objetos. Daí a crítica legítima à prática bancária que, transferidora de saber, é incapaz de promover a conscientização, por não problematizar o mundo imediato.

Como a proposta educativa freireana é uma constante problematização, que supõe dinamismo por parte dos sujeitos (educador e educandos), o conhecimento é entendido como um recriar permanente, jamais estático (a ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos é radicalmente refutada); resulta da busca determinada, da aplicação da curiosi-

dade sobre o objeto a ser conhecido, adquirindo um valor social. O ser humano somente age sobre algo após conhecê-lo, apreendê-lo em sua complexidade. Problematizando a si e ao mundo pode partir para a mudança, planejando sua intervenção.

A concepção problematizadora da educação que Paulo Freire formula e sustenta respeita a natureza do ser humano, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço imediato por meio da união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua concepção própria do real. Essa compreensão, em permanente processo, constitui a consciência, que pode refletir diretamente a realidade tal como é apresentada ao sujeito. Diante disso, a conscientização representa um aprofundamento da consciência, através de um novo processo de apreensão da realidade. Isso leva a transcender o mero espontaneísmo de espectador passivo diante dos fatos, contando que são muitos os meios dispostos a trazê-los para todos, através de uma ação mediadora.

Sendo um conhecimento interno, a conscientização possui dois focos inextrincáveis de ação: um em relação a si próprio e outro em relação aos demais seres humanos, considerando todos em seu meio de vida. A primeira dimensão compreende o sujeito histórico, o “eu no mundo”, capaz de trazer

a realidade percebida para dentro de si e refleti-la. Nessa dimensão a conscientização é autoconhecimento. Mas ele também ocorre, necessariamente, na esfera dos outros seres humanos, do eu em relação aos outros, entendendo-os como semelhantes em sentimentos, necessidades, direitos e deveres: é o reconhecimento. Complementando o ato de conhecer e reconhecer, a conscientização como processo histórico de busca e de libertação encontra seu ápice na ação transformadora da realidade.

A consciência começa como uma atividade individual, mediada pela realidade, que opera uma compreensão do que se passa ao redor. Em um primeiro momento, o eu pode ser apontado como centralidade diante do real objetivado, configurando um “discurso interior” (BAKHTIN, 2006, p.118). Porém, mesmo construída na interioridade individual, a consciência como discurso interior jamais seria viável sem condições advindas do exterior. O processo de sua formação é inerente à atividade relacional entre subjetividade e objetividade. E a formação depende das influências diretas da situação social em curso no contexto imediato à existência individual. Portanto, a consciência constitui um conhecimento dos fatos, das coisas, complementado pela capacidade re-

flexiva de conhecer esse conhecimento, o reconhecimento.

Os procedimentos postos em prática por Freire, a partir do começo de seu trabalho com educação popular, revelam um sólido conhecimento do aspecto linguístico que gera e condiciona a realidade. Há um entendimento de que o mundo, estruturado material e simbolicamente, é uma construção histórica. Corresponde ao trabalho linguisticamente constituído desde a compreensão necessária entre os interlocutores até a internalização da exterioridade em construção. Tudo isso se desdobra em novas ações externas, através da atividade humana constituidora de sentidos. Buscando promover uma apreensão menos espontânea do mundo, o brasileiro percorre o caminho da compreensão simbólica, possibilitada pelo afastamento da realidade e pelo incentivo à atividade crítica da consciência diante dela. Nas palavras de Freire (1980, p.30-31):

Sem dúvida, quando os homens percebem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável proceder a esta procura por meio da abstração. Este método não implica que se deva reduzir o concreto ao abstrato (o que significaria que o método não é do tipo dialético), mas que se mantenham os dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato de reflexão.

Essa compreensão o conduz ao processo de codificação e decodificação da realidade enfocada como problema, situação limite cuja superação depende da práxis. Codificar uma situação corresponde à maneira pela qual é possível efetuar o *distanciamento* crítico da vida cotidiana em suas contradições. Partindo da codificação, o processo impulsiona o exercício da consciência em relação à exterioridade, por meio da significação. Freire utiliza a fotografia, o desenho e o slide como instrumentos de expressão da realidade codificada. Diante deles, os sujeitos admiram o próprio contexto, tornando-se, neste ato, ativos observadores da situação em que vivem. A meta é permitir que a realidade seja percebida como um desafio possível e não mais uma barreira intransponível. É possível verificar o nexo entre a proposta educativa problematizadora de Freire e a dinâmica ativa do conhecimento em seu processo concreto, ao compreender, desde o início, o sujeito cognoscente em sua aventura existencial.

### Considerações finais

Como expressão comunicativa, percebe-se que a dialogicidade freireana difere da ação comunicativa de Habermas, que é formalista e não prevê um envolvimento político/crítico com o conteúdo concreto e

contraditório da existência social (PITANO, 2016). Tende a ocorrer entre indivíduos socialmente *iguais*. O diálogo freireano, por sua vez, representa a essência da interlocução entre homens e mulheres *diferentes*, respeitosa da abertura para o mundo como vocação, concretizada na práxis transformadora da realidade.

Comprometido com a libertação, o diálogo compreende a “crítica da negatividade material roubada” (DUSSEL, 2000, p.427), almejando atingir, coletivamente, não a consciência da opressão, mas *a sua ilegítima razão de ser*. É um encontro simétrico e intencional, não importando se entre indivíduos *iguais ou desiguais socialmente*, que “ensina”, na prática, serem as desigualdades inconcebíveis, em virtude da *condição humana* que nos assemelha e identifica apenas como *diferentes*. Mais que emancipar, o diálogo freireano é libertador, gerando uma sabedoria nova, capaz de fundar um novo sujeito cuja consciência crítica assume a utopia da luta contra a opressão social.

Por isso, assim como em Habermas, a dimensão coletiva se revela um imperativo, uma vez que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos”. Sendo impossível pronunciar o mundo sozinho “o diálogo se impõe como caminho pe-

lo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2002c, p.79).

Como visto, em Freire, a prática de uma educação crítica e dialógica viabiliza um processo de conscientização social e política, capaz de conduzir à práxis libertadora. Essas características ratificam a afinidade do pensamento freireano às condições sociais de sociedades oprimidas, de forma geral. Nessas circunstâncias marcadas historicamente pela *cultura do silêncio*, condição de *mutismo das gentes* imposta pelos opressores e que condiciona o estar sendo dos oprimidos pelo antidiálogo, a instauração do processo de conscientização é imperativo existencial. Somente assim poderão ser gestadas ações que materializem as condições possíveis para a libertação.

Em Habermas, o pano de fundo da situação caracterizada como de ação comunicativa é o “mundo da vida”, contexto que oferece as evidências culturais básicas para os participantes. Nisso, reside uma semelhança considerável com a teoria freireana, na figura do “tema gerador”, extraído de um “contexto gerador”. Porém, Freire enfatiza o caráter local, apostando na problematização da existência empírica, diferentemente de Habermas que postula um espaço conceitual e abstrato.

É na enorme variedade de suposições que radica um dos aspectos mais problemáticos da proposta habermasiana em relação a contextos sociais extremamente desiguais e injustos: será possível atingir o equilíbrio das racionalidades instrumental e comunicativa quando as estruturas e relações sociais estão completamente assentadas em um sistema orientado pela primeira? Diante disso, o dilema da ação educativa libertadora também é dramático, uma vez que oscila entre aderir ao poderoso capitalismo, buscando amenizar a barbárie da miséria e assumir, categoricamente, a total limitação em oferecer uma condição digna de vida a todos os indivíduos.

As disparidades entre o lugar de onde Habermas e Freire defendem uma *razão comunicativa* e uma *razão dialógica* e a historicidade de suas condições atuais, uma vez relacionadas, revelam a maior ou menor consistência de seus argumentos. Afinal, é a práxis libertadora, da qual a freireana educação popular faz parte, que luta pelo *lugar da razão do outro*: “do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente” (DUSSEL, 1995, p.47).

Todavia, essa diferença de ordem contextual não implica em um reducionismo

de princípios ou relativismo de suas ideias. Ambos convergem quanto ao ideal maior, uma sociedade democrática em que todos possam conviver com dignidade. Portanto, o espaço desigual que Freire e Habermas enfocam, coerentes com suas histórias de vida, não impede que sejam adotados como referência em temas como educação, democracia, liberdade e justiça social. Apenas devem ser tomadas certas precauções, tais como: a) evitar desvinculá-los por completo dos contextos que um e outro se ocupou e b) considerar a concretude da realidade social enfocada, tendo em vista as contradições imediatas. Do contrário, o vigor das ideias corre o sério risco de esmaecer, resultando em puro idealismo, pois a problematização “iluminada” por suas teorias não terá a coerência e a radicalidade que uma intervenção comprometida exige.

Embora a educação popular não encontre em Paulo Freire o *único* referencial coerente com seus fundamentos e aspirações imanentes, seria um equívoco abdicar do legado freireano. O potencial da Teoria da

Ação Comunicativa em seus princípios democráticos e prospectivos em relação à racionalidade mostra-se demasiado frágil diante das urgências do contexto social colonizado. Mesmo com a ênfase na competência comunicativa, lugar privilegiado de encontro com o pensamento de Freire. Materializada pela aprendizagem da leitura e da escrita no processo educativo, a maneira de atingir essa competência e a dimensão atribuída a ela por ambos os diferencia fundamentalmente. Percebe-se que há diferenças significativas quanto ao modo de pensar o local e o empírico entre Freire e Habermas, as quais resultam na adoção de distinta abordagem metodológica, conceitual e propositiva de suas teorizações.

Portanto, na práxis da educação popular, buscar referência em Habermas passa pela consideração radical dos pressupostos de sua teoria, sem ignorar a presença coerente e vigorosa da obra freireana, comprometida com o enfrentamento efetivo das contradições sociais.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim Alves e Lucia Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 a.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 d.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Comentários à ética do discurso**. Trad. Gilda Lopes Encarnação. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa I**. Madri: Taurus, 2003.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAFFE, Hosea. **Dialética da Libertação**: a guerra dos mundos. Trad. Claudia Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire, Jürgen Habermas e o ideal formativo da educação popular**: cidadão ou sujeito social? Curitiba, PR: CRV, 2016.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: 26/02/2017  
Aprovado em: 04/06/2017