

Habermas e a Educação Popular:

a dimensão política da educação
como possibilidade de encontro

Conceição Paludo¹

Resumo

Este ensaio, decorrente de estudo exploratório, propõe que a ação comunicativa, formulada por Habermas, deveria constituir-se em um dos fundamentos da concepção de Educação Popular. A dimensão política da Educação Popular possibilita esta aproximação. Conclui-se que dissociada da dimensão política da educação é frágil a convergência entre Habermas e a Educação Popular. A categoria de ação comunicativa, assim como o diálogo em Freire, nos processos educativos populares, realizados desde a concepção de Educação Popular, poderia caracterizar um avanço na implementação desta concepção e, conseqüentemente, de processos transformadores.

Palavras-chave: Educação popular. Ação comunicativa. Diálogo.

HABERMAS AND THE POPULAR EDUCATION: The Political Dimension of The Education as Possibility of Encounter

Abstract

This rehearsal, due to exploratory study, proposes that the communicative action, formulated by Habermas, it should be constituted in one of the foundations of the conception of Popular Education. The political dimension of the Popular Education makes possible this approach. It is ended that dissociated of the political dimension of the education it is fragile to the convergence between Habermas and the Popular Education. The category of communicative action,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora e pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas; departamento de Fundamentos da Educação. c.paludo@terra.com.br

as well as the dialogue in Freire, in the popular educational processes, accomplished from the conception of Popular Education, it could characterize a progress in the implementation of this conception and, consequently, of processes transformers.

Keywords: Popular education. Communicative action. Dialogue.

Este estudo é de cunho exploratório e representa um ensaio no sentido de contribuir para a discussão atual sobre a ressignificação da Educação Popular, entendendo-a, na esteira do que Paulo Freire chamou de Pedagogia do Oprimido, ou de Educação Libertadora, como ou enquanto uma concepção de educação das classes populares e não meramente como educação do povo.

Esta necessidade de ressignificação da Educação Popular parece acontecer porque a crença, fortemente acarinhada, desde o início do projeto da modernidade² de que o desenvolvimento econômico, tecnológico e da ciência seria acompanhado por um avanço na ética e na política não se efetivou. Desde o século 19 esta associação direta entre, de um lado, progresso econômico, técnico científico e, de outro, justiça social, liberdade e vida humana digna e feliz vem sendo questionada. Chegamos ao século 21 com ordenamentos culturais, econômicos e políticos do projeto da modernidade em crise. A fé no homem e na sua capacidade de condução do processo rumo ao progresso e à felicidade, por meio da razão, está profundamente abalada. Está abalada também a crença de que o novo projeto nasceria da revolução. Sem referências a esquerda padece e entre o livre-mercado e o Estado de Bem-Estar Social, o liberalismo tosco e o humanizado se debatem, porque é preciso sair da crise. A educação, neste contexto, está em crise, e não poderia ser diferente, uma vez que ela historicamente é dirigida e não pensada pela sociedade, apenas feita.

É nesse esforço coletivo atual, de desvelamento e busca de alternativas, que este ensaio se apresenta. Para tanto se buscou estabelecer relações entre Habermas e a categoria da ação comunicativa, com as proposições da concepção de Educação Popular, notadamente com a sua dimensão política e com o diálogo em Freire, a partir da tese de que ela deveria se constituir em um fundamento vivo da concepção de Educação Popular, desde que aceita a não neutralidade

² Kumar, na obra *Da sociedade industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*, desenvolve uma reflexão sobre a dificuldade de definição da modernidade. Para o autor, a complexidade e crise real da modernidade constitui a base dos significados diversos e às vezes contrastantes que lhe são atribuídos (1997).

da educação e, portanto, a existência das classes sociais e, por isso mesmo, da impossibilidade de, assim como o diálogo em Freire, ser concretizada entre forças sociais antagônicas.

Habermas e a crise do projeto da modernidade

Habermas realiza um diagnóstico crítico do contexto mundial e das possibilidades de sua superação. Para ele, a situação mundial de miséria absoluta convivendo ao lado da riqueza, de discriminações étnicas, de gênero, religiosas e culturais, de violência, etc., tem como elemento dinamizador central o padrão de racionalidade que nos normatiza (a todos). Este padrão de racionalidade e de normatização social dominante, que é cognitivo instrumental (utilitarista) e monológico, consubstanciou-se e firmou-se com o advento da modernidade e confere sustentação às ações teleológicas. Isto é, as ações que apoiadas numa interpretação do contexto ou situação se orientam pela adequação meios-fins elegendo, entre as alternativas de ação, a que melhor concretiza o propósito. Ela, a ação teleológica, converte-se em estratégica quando no cálculo realizado pela pessoa, para atingir o seu propósito, são consideradas as possíveis decisões de outras pessoas que também objetivam atingir suas metas.³

O mundo da vida,⁴ conforme Habermas, possui como estruturas básicas a cultura, a sociedade e a personalidade. A ação (social) comunicativa, no que diz respeito ao entendimento, viabiliza a reprodução e renovação do saber cultural, na dimensão da coordenação das ações, possibilita a integração social e a solidariedade e, no aspecto socialização, favorece a formação das personali-

³ Habermas trabalha quatro conceitos sociológicos de ação: teleológica, ação regulada por normas, dramaturgic e comunicativa. A ação comunicativa integra as outras categorias de ação articuladas em torno do uso da linguagem enquanto um meio de entendimento (1987a, I, p. 110-146).

⁴ Para Habermas, desde a “perspectiva interna do mundo da vida a sociedade se apresenta como uma rede de cooperações mediadas comunicativamente” (1987a, II, p. 211). No mundo da vida, que é sociocultural, as pessoas se orientam por pretensões de validade passíveis de crítica e se movem num horizonte de irrestritas possibilidades de entendimento, livres de coações externas (1987a, II, p. 211-212).

dades individuais. No mundo da vida a racionalização simbólica corresponde a processos vividos por grupos sociais que, livres de repressões, tornam possível a prática comunicativa cotidiana, que contém os seguintes elementos básicos: telos de entendimento, atos de fala, pretensões de validade passíveis de crítica, argumentação, harmonização das orientações da ação, coordenação das ações, integração social comunicativa (consenso normativo).

Segundo o autor, entretanto, a integração de uma sociedade não acontece somente ou a partir da perspectiva da ação social orientada ao entendimento. Isto é, a sociedade não se reduz ao mundo da vida.

A evolução social, motivada pela necessidade de reprodução das condições materiais da existência, possibilitou um processo de diferenciação do sistema social. Esta diferenciação ocorreu pela progressiva racionalização do mundo da vida e pela crescente complexificação dos subsistemas econômico e administrativo (Estado). Estes subsistemas foram se distanciando cada vez mais das estruturas normativas do mundo da vida e dos mecanismos que se orientam para a obtenção de entendimentos mútuos. As ações sociais passaram a ser coordenadas pela mediação do dinheiro e do poder, e não mais pela linguagem, orientando-se estrategicamente na perspectiva da intervenção eficaz no mundo (ação teleológica), viabilizando a integração social regida pela racionalidade sistêmica ou cognitiva instrumental (Habermas, 1987a, II).

Originado do mundo da vida, o mundo do sistema, de um lado, distancia-se (desacoplamento) do mundo da vida e, de outro, volta-se sobre ele para se legitimar, integrando-o, neste movimento, a sua lógica (colonização). Quanto mais o mundo do sistema avança no seu próprio processo de institucionalização, mais se enraíza no mundo da vida. Por outro lado, a necessidade de sobrevivência faz o mundo da vida se integrar à lógica sistêmica (Habermas, 1987a, II).

Segundo o autor, este processo de absorção da racionalidade comunicativa pela racionalidade instrumental, que hoje predomina e normatiza o conjunto das relações sociais, inviabiliza o cumprimento das promessas da modernidade, “desencanta” e faz a vida perder sentido e significado.

A reconstrução do projeto da modernidade em Habermas

Entre o niilismo, a contemplação e o novo irracionalismo, consequências de uma desconstrução desenfreada do projeto da modernidade, do homem (enquanto ser genérico) entendido como consciência e da concepção de razão que lhe confere sustentação e ordena suas práticas sociais, Habermas situa-se entre os autores que consideram a modernidade um projeto inacabado e despende um grande esforço teórico na perspectiva de sua reconstrução.

Sua teoria crítica de reconstrução da modernidade tem como um dos elementos centrais a razão e consiste, de um lado, numa exaustiva crítica ao aprisionamento da razão (entendimento) a sua dimensão instrumental e repressiva e, de outro, numa igualmente exaustiva demonstração de que a partir da reconstrução da razão, cujas possibilidades não se esgotam na sua capacidade teleológica, é possível ativar a racionalidade comunicativa presente no mundo da vida e, com base nela, construir normatividades consensuais, oportunizando o avanço no processo de democratização da sociedade (Habermas, 1987a, I, II).

A partir desta visão e posicionamento, Habermas anuncia a necessidade da superação de uma compreensão de mundo, de ciência, de sociedade e de homem que tem como centro o paradigma da relação sujeito-objeto. Neste modelo, dominante na cultura ocidental, o sujeito se enfrenta com o mundo dos objetos mediante as relações de representação e ação, visando a uma intervenção eficaz nos contextos. O padrão de racionalidade que normatiza este seu enfrentamento com o mundo é o cognitivo instrumental (estratégico) e sua ação é limitada à dimensão teleológica.

Desenvolvendo argumentos que demonstram a dimensão comunicativa universal da ação social presente no mundo da vida, o autor propõe a mudança do paradigma da relação sujeito-objeto pelo paradigma da relação sujeito-sujeito (Filosofia da Linguagem). Neste, as pessoas estabelecem relações intersubjetivas,

mediatizadas pela linguagem, buscando o entendimento possível, por meio de argumentos passíveis de crítica, sobre o mundo objetivo (das coisas), o mundo social (das normas) e o mundo subjetivo (das vivências e das emoções).

Para Habermas, esta racionalidade sistêmica dominante, que faz do alter um objeto a mais, prescinde do fato de que mesmo as ações dos indivíduos que perseguem tão somente os seus propósitos estão, de algum modo, socialmente coordenadas. Ao argumentar, de um lado, o fato de que nas estruturas de interação social do mundo da vida, em que estão inseridas as ações teleológicas, há um telos de entendimento que viabiliza a coordenação das ações imprescindível à própria subsistência da espécie e, de outro, que a capacidade de comunicação contém regras fundamentais e estruturas básicas que todas as pessoas possuem, o autor resgata o conceito de comunicação e de linguagem, presentes no mundo da vida, e o eleva a um novo patamar de compreensão, colocando-o como centro de sua Teoria da Ação Social (Habermas, 1987a, I).

A linguagem é entendida como conhecimentos e ações que se traduzem nos atos de fala que se processam no universo das práticas sociais públicas (pragmática).

Todo o ato de fala, segundo o autor, possui pretensão de validade. Estas pretensões que são de verdade (ao referir-se ao mundo objetivo), de retidão normativa (mundo social) e de veracidade (mundo subjetivo) estão na própria estrutura da fala, são comuns a todas as pessoas e são partilhadas intersubjetivamente. As pretensões de validade expressam as categorias de que os participantes do processo comunicativo dispõem para a interpretação dos mundos objetivo, social e subjetivo, estão sujeitas à crítica, podendo ser aceitas ou refutadas mediante argumentos, viabilizam o entendimento sobre algo no mundo, sendo o consenso e a coordenação das ações, portanto uma possibilidade, nada garante que o consenso se produza (Habermas, 1987a, I).

Alicerçado no mundo da vida, Habermas apresenta um conceito de racionalidade que se constrói no cotidiano. A linguagem é o elemento que sustenta *a priori* a possibilidade de entendimento. Quer dizer, as possibilidades de entendimento são construídas a partir da linguagem (atos de fala) e dos contextos de ação. Os significados das palavras só podem ser compreendidos no

público e são extraídos no jogo, mediante o uso. Não há, portanto, significado pré-estabelecido. O significado (conteúdo) é conferido pelos participantes no processo. O telos de entendimento é viabilizado pela argumentação e é uma decorrência das pretensões de validade passíveis de crítica e que são partilhadas intersubjetivamente. Os acordos ou compromissos estabelecidos, sem coerções, que passam a coordenar as ações, são racionalmente motivados. Essa racionalidade, que se constrói discursivamente, é processo. Racionais serão as proposições validadas, consensualmente e livres de pressões, no processo comunicativo. Sendo assim, a racionalidade é constantemente (re)construída e pressupõe as capacidades de desempenho discursivo, crítica, autocrítica e de aprendizagem pelos participantes (Habermas, 1987a, I).

O (re)ativamento da ação comunicativa presente no mundo da vida é a possibilidade que é oferecida para a realização da mediação entre o mundo da vida (integração social) e o mundo do sistema (integração sistêmica). Este é um caminho possível para a coordenação das ações sociais cujas consequências atingem a todos. Segundo o autor, “a unidade da razão na pluralidade das vozes”,⁵ viabilizada pela “ação comunicativa”, resgata a “possibilidade” de construção de normatividades consensuais, livres de repressão, para o avanço no cumprimento das promessas da modernidade.

A concepção de Educação Popular e seus lineamentos centrais

No entendimento de Brandão (2002), é inegável que a Educação Popular, no Brasil e na América Latina, existiu, existe e se firmou como uma das concepções de educação das classes populares. Isso, apesar dos diferentes sentidos atribuídos a ela na atualidade.

Brandão refere-se ao processo que teve início com os anarquistas, socialistas e comunistas, no início do século 20, no Brasil, e que ocorreu, neste mesmo tempo histórico, na América Latina.

⁵ Habermas refere-se à unidade da razão comunicativa.

Esta concepção de educação, em que pese a diversidade de grupos e forças políticas que a fizeram, tem como uma das referências inquestionáveis Paulo Freire. A ele se atribui, como é amplamente conhecido, a capacidade de traduzir teórica e praticamente este movimento mais amplo (Torres, 1981).

Assumindo-se, então, que Paulo Freire foi um dos grandes impulsionadores da concepção de Educação Popular, a partir dele passamos a uma síntese de seus principais lineamentos. Neste breve resgate já é possível constatar que embora Paulo Freire dê uma importância grande para a comunicação/diálogo, parte de uma perspectiva diferenciada da de Habermas na leitura da modernidade e nos possíveis caminhos para a superação dos impasses.

Enquanto leitura da realidade atual ou do que se chama de projeto da modernidade, Freire parte da leitura de que ele é intrinsecamente injusto, referindo-se ao capitalismo e à miséria humana por ele produzida. É daí que ele parte de uma explicação da realidade hegemonicamente constituída como sendo cindida entre oprimidos e opressores. Freire parte de uma leitura de realidade em que há oprimidos e opressores e afirma que “o poder dos poderosos sempre procurou esmagar os sem poder” (2003, p. 23). Segundo o autor, além do poder material, há a força ideológica e cultural, também material, que reforça aquele poder e este desalojamento dos oprimidos dos espaços de sobrevivência não é algo inexorável, sendo preciso “que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça” (1995, p. 23).

A dialética opressor/oprimido, para o autor, ocorre porque a estrutura do pensar dos oprimidos encontra-se condicionada pela situação concreta/existência, na qual se formam. O oprimido hospeda o opressor, quer dizer, é hospedeiro do opressor. Vive uma dualidade, na qual “ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (2003).

Para Freire, nessa relação os oprimidos são submetidos à invasão cultural, ao silenciamento da sua palavra e à constante desumanização, o que os impede de concretizar a sua vocação ontológica na direção de “ser mais” e de sua humanização. Assim, na situação de opressão, a consciência do oprimido, na relação com o mundo, expressa imersão, fatalismo e autodesvalia.

O desconhecimento de si mesmo como oprimido se encontra prejudicado pela situação de imersão na realidade opressora. Na medida desta descoberta o oprimido, superando o medo da liberdade, torna-se homem em processo de libertação, o que implica opção, autonomia, responsabilidade e uma entrega à práxis libertadora (teoria e prática).

É assim que, para o autor, somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em âmbito puramente intelectual, mas da ação que, necessariamente, para se tornar práxis, deve estar acompanhada de um sério empenho de reflexão (Freire, 2003).

Deste modo, a não existência ou a fraca menção à classe social, como categoria importante para a análise da realidade, inviabiliza a leitura e a ação consequente, como alerta Paulo Freire (1995, p. 48), observando que “é fundamental não ceder à tentação de que os fins justificam os meios, fazendo acordos espúrios com forças antagonicas. Se sou progressista, não posso juntar às minhas forças com quem nega o direito de voz às classes populares. Impõe-se a coligação entre forças que, mesmo diferentes, não se antagonizem e com as quais se pode partilhar a responsabilidade (...)”.

Para o autor, é nesta dialética, entranhada no processo de se sentir e de se fazer sujeito, que o papel da Educação Popular se faz importante, enquanto elemento de mediação, por meio da ação cultural, da relação entre a consciência e o mundo. Assim, a Pedagogia do Oprimido, que não pode ser “elaborada e praticada pelos opressores”, é um instrumento para a descoberta, pelos oprimidos, de sua situação de opressão e pela transformação da situação concreta de opressão – da situação limite, ao percebido destacado e ao inédito viável.

É deste modo que, para Freire, a educação do povo, e qualquer prática educativa, intencional ou não, não é prática neutra e possui, além da dimensão gnoseológica, ética e estética, a dimensão política sendo, deste modo, educação como prática da liberdade, comprometida com os oprimidos e suas necessidades de reprodução e produção digna da vida, que se contrapõe à Educação Bancária, estando engajada no processo de desconstituição das estruturas opressoras e,

deste modo, da transformação social, incidindo sobre valores, posturas e atitudes, mas também sobre normatizações e estruturas. Ela se concretiza como Ação Cultural para a Liberdade. É ação realizada com eles: no processo de organização comunitária/coletiva e política do povo, mas também na escola, embora aí seja muito mais difícil, dada uma das dimensões hegemônicas do papel da escola formal, que é o de formar visões sociais de mundo aderentes ao projeto do capital.

Em Freire (2003, p. 135), a “ação dialógica constitui a essência da educação como prática da liberdade, sendo necessária à superação revolucionária da situação concreta de opressão”. A ação antidialógica, ao contrário, é dominante e serve à conquista, em torno da qual vão girando as dimensões da teoria da ação antidialógica. O diálogo, portanto, somente pode acontecer quando se assume o lado dos oprimidos e quando os que com eles trabalham não forem autoritários – o que é diferente de ter autoridade –, e manipuladores. Quer dizer, há que partir do concreto vivido/do mundo da vida e chegar a contextos teóricos cada vez mais amplos e substantivos, o que implica novas sínteses. Isto deveria ser realizado num diálogo intersubjetivo, entre o oprimido ou as classes populares e os que com eles se comprometem: educadores, lideranças, direções das organizações, entre outros.

Na dimensão política da Educação Popular a possibilidade do encontro de Habermas com a Educação Popular

Pelo estudo exploratório realizado Habermas, assim como Freire, não aceita a leitura de que já não vivemos sob o projeto da modernidade e nem aceita o niilismo presente em certas posições atuais de que não há jeito: o caminho da humanidade é avançar para a barbárie. Ambos também rejeitam a tese de que a razão humana não conseguirá sair do círculo vicioso da ação meramente instrumental, o que daria crédito às teses irracionistas. Ambos, cada qual a seu modo, acreditam na possibilidade de os seres humanos constituírem um mundo bom de viver, no qual a fruição da vida se torne possível. Freire remete para a

universalidade quando anuncia a vocação humana para ser mais e Habermas também o faz quando desenvolve argumentos que demonstram a dimensão comunicativa universal da ação social.

A diferença substancial entre ambos consiste no escopo teórico que dá consequência prática a esta dimensão da universalidade e que deve, desde o meu ponto de vista, ser afirmada, visto que aí reside um dos sustentáculos fundamentais da esperança.

Filósofo e sociólogo alemão, Habermas é considerado o herdeiro da Escola de Frankfurt e buscou superar o desencanto dos fundadores da Escola, no que diz respeito às possibilidades da modernidade, como formulada pelos iluministas (Osmon; Craver, 2004). Segundo Habermas, é preciso caminhar para o cumprimento das promessas da modernidade: fraternidade, liberdade e igualdade, o que se torna possibilidade na medida do restabelecimento da ação comunicativa, no mundo da vida, a qual é viabilizada pelas relações intersubjetivas, firmando, assim, a possibilidade da razão comunicativa. Na sua leitura da realidade há o deslocamento da categoria do trabalho para a da comunicação, com ênfase na linguagem e no conhecimento.

Paulo Freire foi um educador brasileiro, oriundo de família de classe média, que vivenciou a fome durante a depressão de 1929. Dedicou-se à educação dos oprimidos e tem influenciado a teoria crítica em educação na América Latina e em todo o mundo (Osmon; Craver, 2004). Para Freire, sob a modernidade não é possível a igualdade, a fraternidade e a liberdade, dado que o capitalismo se funda na exploração de seres humanos por parte de seres humanos. Ele propõe a organização e luta dos oprimidos pelo seu processo de libertação. O processo de transformação social requer a emergência dos oprimidos, o que é possibilitado pela conscientização, na qual a comunicação dialógica e o engajamento na construção dos inéditos viáveis constituem condições dos processos libertadores. Freire mantém a categoria do trabalho como um aspecto importante da leitura da realidade, embora atribua ao conhecimento e à educação papel fundamental nestes processos, por meio da conscientização, que somente se efetiva pelo diálogo.

Deste modo, apesar de trilharem caminhos teórico-metodológicos diferenciados e até, pode-se dizer, antagônicos, ambos atribuem à comunicação um papel primordial nos processos transformadores.

Habermas, assim, aposta na possibilidade da ação comunicativa entre as classes sociais, a partir do cotidiano ou do mundo da vida – rumo à construção de uma esfera pública política, na qual os grandes problemas que dizem respeito a todos possam ser por todos debatidos e democraticamente decididos, enquanto Freire mantém a categoria de classes, traduzida na expressão opressor/oprimido, nas relações que entre eles se estabelecem e atribui a centralidade ao oprimido no processo de transformação social. Na perspectiva de Freire a esfera pública, capaz de debater e decidir democraticamente, na direção de uma democracia substantiva, que efetiva direitos, demanda a hegemonia de uma visão social posicionada na ótica dos oprimidos. Sob o sistema do capital isto se traduz em um movimento permanente, que exige organização, mobilização e luta, para a instituição e garantia de implementação de direitos.

Decorrente disso, outro elemento importante parece ser o da própria razão comunicativa. Para Habermas, a ação comunicativa, viabilizada pelas relações intersubjetivas, possibilitaria à razão comunicativa prevalecer, o que levaria à construção de consensos. Para Freire, este centro implica a razão comunicativa aliada à emoção e ação, o que é traduzido no conceito de práxis. Dito de outro modo, na ação, que exige reflexão, engajada no processo histórico – das situações-limite, ao destacado e deste aos inéditos viáveis. O esforço na construção dos inéditos viáveis pode ser consensuado entre as forças antagônicas, mas também e muito provavelmente pode não se concretizar, o que requer a organização e a pressão popular para garantir avanços: um bom exemplo disso é a Reforma Agrária no Brasil.

Há, entre ambos, no entanto, como já mencionado, um ponto de encontro fundamental para a reflexão que se está realizando: a proposição da ação comunicativa em Habermas e o diálogo em Freire. Esta comunicação despojada, em que as ideias circulam livremente e são validadas pela argumentação, que implica necessariamente problematização e busca do conhecimento, livre de coerção e pressão, é o que possibilita o encontro entre os seres humanos, constrói

o sentimento de pertença, de responsabilidade, permite a crítica, a autocrítica e a aprendizagem, na direção da construção de uma ética não dissociada da moral, expressa na ação, porque viva e em movimento permanente na busca da coerência. Nesta perspectiva a razão, a emoção, a fala e a ação estariam integradas de tal forma que a unidade humana, cindida nas dicotomias histórica e socialmente construídas, seria restabelecida. Daí se poderia falar em integralidade ou omnilateralidade.

Assim, enquanto Habermas sugere e argumenta em torno desta possibilidade para todos, no mundo da vida, Freire a atribui para entre os oprimidos, pessoas, grupos e forças políticas que com eles se comprometem. Esta possibilidade, em Freire, pode acontecer entre os não antagonicos e tem na Educação Popular, compreendida como concepção de educação, e também chamada de Educação Libertadora e de Pedagogia do Oprimido, um dos seus pilares centrais.

Deste modo, a convergência entre os autores é, em certa medida, desfeita pela categoria da classe social que divide de forma antagonica, pelas e nas relações de produção, os seres humanos na modernidade; a mesma categoria que possibilita negar a neutralidade da educação.

Articulada, portanto, a dimensão política da educação, que faz com que seja assumida como prática não neutra, nos termos anteriormente enunciados, a ação comunicativa, como conteúdo e forma de estabelecimento da relação entre o educador popular e os educandos, efetivamente dialógica e, por isso mesmo, de cunho libertador, poderia se constituir em um dos fundamentos da Educação Popular.

Finalmente

A compreensão e posicionamento teórico de que ainda vivemos sob o projeto da modernidade não significa a sua aceitação, a sua forma de organização e a dinâmica das esferas de poder que o constituem: econômica, política, cultural/ideológica, embora se afirme que a razão humana não possa ser dispensada para a construção do novo.

Olhando a nossa volta, sem muito esforço, e compreendendo a Educação Popular da forma até então discutida, podemos constatar que as classes populares – os sem-trabalho, sem-teto, sem-terra, com trabalho precarizado, as crianças, jovens e idosos de alguma forma desvalidos – têm sido, neste nosso imenso Brasil, historicamente manipulados, tratados como inferiores e discriminados, além de explorados. Daí a crítica contundente de Freire (1997) às forças progressistas, uma vez que às não progressistas ele se contrapõe, no que diz respeito a iludir e convencer as classes populares e aí o seu anúncio de que é preciso conscientizar, porque a Educação Popular não transforma. Ela faz a mediação do sujeito com o seu mundo e é o sujeito que o transforma, tanto no que diz respeito à transformação de valores, atitudes, forma de viver os afetos e posturas quanto à transformação das estruturas econômicas e políticas.

É por isso que se pode argumentar que mantida a dimensão política da Educação Popular, a razão comunicativa de Habermas, assim como o diálogo em Freire, se fossem assumidos praticamente, pelas forças progressistas, como um dos fundamentos da Educação Popular, na radicalidade da proposição, representariam um avanço considerável nos processos transformadores em curso: luta pela garantia e efetivação de direitos, luta pela reforma agrária, por escola pública de qualidade, pela igualdade de gênero, pela não discriminação étnica/racial, pela soberania do Brasil, por um novo modelo de desenvolvimento do campo, enfim, são muitas e todas igualmente necessárias. Ocorre que as forças progressistas parecem não querer ou ainda não chegou o tempo, ou seja, não se criaram as condições objetivas para permitir que este fundamento da Educação Popular seja assumido tanto com a inteligência quanto com o coração. Compreender o porquê deste não assumir requer um esforço sério que demanda muito mais do que um estudo exploratório, como o realizado, que deu origem a este ensaio.

Referências

AVRITZ, Leonardo. Além da dicotomia Estado/Mercado: Habermas, Cohen e Arato. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 36, jul. 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros, 1987a. Tomos I e II.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987b.

_____. *A nova intransparência. Novos Estudos*, São Paulo, n. 18, set. 1987c.

OSMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zarhar Editor, 1997.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Schawarcz, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

Recebido em: 13/11/2009

Aceito em: 4/6/2010