

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandro de Castro Pitano

**Jürgen Habermas, Paulo Freire e
a crítica à cidadania como horizonte educacional:
uma proposta de revivificação da Educação Popular
ancorada no conceito de sujeito social**

Porto Alegre

2008

Sandro de Castro Pitano

Jürgen Habermas, Paulo Freire e
a crítica à cidadania como horizonte educacional:
uma proposta de revivificação da Educação Popular
ancorada no conceito de sujeito social

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Maria Martini

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P871j Pitano, Sandro de Castro

Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social [manuscrito] / Sandro de Castro Pitano; orientadora: Rosa Maria Filipozzi Martini. – Porto Alegre, 2008.

191 f. + Apêndices.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação popular – Cidadania. 2. Sujeito social. 3. Freire, Paulo. 4. Habermas, Jürgen. I. Martini, Rosa Maria Filipozzi. II. Título.

CDU – 37.018.8

Sandro de Castro Pitano

Jürgen Habermas, Paulo Freire e
a crítica à cidadania como horizonte educacional:
uma proposta de revivificação da Educação Popular
ancorada no conceito de sujeito social

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 22 set. 2008.

Prof. Dra. Rosa Maria Filipozzi Martini - Orientadora

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Agradecimentos

Agradeço à professora Rosa Martini, minha orientadora, pela confiança e o apoio manifestado ao longo desses quase quatro anos de convivência afetuosa e dialógica.

Aos professores João Wanderley Geraldi, Jaime Zitkoski, Fernando Becker e Balduino Andreola, agradeço pela disposição e o esforço de acompanhar e contribuir para a qualificação desta tese.

Ao professor e amigo Gomercindo, pelo apoio incansável, cuja colaboração foi decisiva nessa trajetória.

À Rosa, minha esposa, pelo amor e a compreensão, sem os quais não teria aqui chegado.

Ao CNPq, sou grato pelo apoio financeiro, suporte indispensável para o êxito da pesquisa.

RESUMO

PITANO, Sandro de Castro. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Crítica à Cidadania como Horizonte Educacional**: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. – Porto Alegre, 2008. 190 f. + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Esta tese se caracteriza como um trabalho bibliográfico, que aborda a obra de Paulo Freire e Jürgen Habermas, dimensionando e pondo em evidência o vigor diferenciado que oferecem para as reflexões em torno da Educação Popular. Trata de analisar o pensamento de ambos, com ênfase em seus ideais de sociedade, ressaltando-os em termos de reforma ou transformação social. Evidenciadas, suas utopias sociais são cotejadas com os pressupostos ontológicos da libertação, quando, então, investigando e problematizando o conceito de cidadão, busca-se demonstrar a sua insuficiência como paradigma da ação educativa libertadora. Pretende-se, ainda, definir e propor o conceito de sujeito social como o horizonte vigoroso de formação da Educação Popular. A tese se configura a partir da crítica ao cidadão e sua assunção como ideal formativo, afirmando que é o sujeito social, conceito oriundo do pensamento de Paulo Freire, e não o cidadão, propósito da teoria da sociedade de Jürgen Habermas, que constitui o horizonte de formação da Educação Popular, por coerência com seus princípios fundantes. Investigar o horizonte de formação a partir do contraponto teórico e prático das propostas de Freire e Habermas deve-se à forte influência exercida por ambos em vários campos da atividade humana, como a educação, a política e a sociologia. Na educação, a presença de Freire é marcadamente reconhecida não apenas no Brasil, onde a Educação Popular se apóia, explicitamente, em seus ensinamentos, como no mundo todo. Habermas, por sua vez, tem sido considerado um pensador cuja influência transcende os meios sociológico e filosófico, alcançando o pensamento educacional brasileiro com considerável vigor. Uma das premissas que orientaram esta pesquisa consiste na suspeita de que a teoria social habermasiana, dadas as suas características básicas, conduz à reforma (mudança cultural) e não à transformação (mudança radical nos âmbitos cultural, econômico e político) estrutural da sociedade. O que representaria uma diferença fundamental entre Freire e Habermas, a ser considerada por uma educação libertadora. Enquanto Habermas estipula uma “comunidade de fala ideal”, compartilhada por sujeitos, lingüisticamente, competentes, deliberando, livres de coação, sobre convenções polemizadas no devir histórico, Freire lida com uma realidade muito distante em termos de justiça social daquilo que o alemão idealiza: analfabetos e semi-analfabetos em situação de opressão e miserabilidade social, vitimados pela herança de uma cultura colonialista e predatória, em processo desde o século XV. Um fosso enorme separa e distingue o interesse imediato dos indivíduos, determinado pela urgência e pelo grau das necessidades em cada contexto. Tais urgências são identificadas, concretamente, pelas desiguais competências dos sujeitos e das

realidades concretas que os condicionam. Embora compartilhem um ideal semelhante, Freire e Habermas estão envolvidos com situações que, transcendendo a variações espaço-temporais, exigem respostas, pontualmente, diferentes.

Palavras-chave: **1. Educação popular – Cidadania. 2. Sujeito social. 3. Paulo Freire. 4. Jürgen Habermas**

ABSTRACT

PITANO, Sandro de Castro. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Crítica à Cidadania como Horizonte Educacional**: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. – Porto Alegre, 2008. 190 f. + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This thesis is characterized as a bibliographic work that approaches the work of Paulo Freire and Jürgen Habermas, where the differentiated force which is offered by them for discussions around Popular Education is sized and put in evidence. It concerns the analysis of both authors' thoughts, with emphasis on its ideals of society, and showing them in terms of social reformation or transformation. Evidenced, their social utopias are compared with liberation ontological presuppositions when, by investigating and problematizing the concept of citizen, the demonstration its insufficiency as a paradigm of liberating education action is searched. The aim still is to define and propose the concept of social subject as the strong horizon of formation of Popular Education. This thesis is configured from the criticism about the citizen and his assumption as formative ideal, saying that he is the social subject, a concept from Paulo Freire's thought, and not the citizen, purpose of Jürgen Habermas theory of society, which composes the horizon of formation of the Popular Education, by coherence with its base principles. The investigation of its horizon of formation from the theoretical and practical counterpoint of Freire and Habermas' proposals is due to the strong influence that both exert on several fields of human activity, such as education, politics and sociology. In education, the presence of Freire is highly recognized not only in Brazil, where Popular Education is explicitly based on his teaching, but also in all over the world. Habermas, in his turn, has been considered a thinker whose influence transcends the sociological and philosophical means, reaching the Brazilian educational thought with considerable force. One of the reasons which oriented this research consists in the suspicion that the Habermasian social theory, given its basic characteristics, leads to reformation (cultural change), and not to structural transformation (radical change in the cultural, economic and political fields) of the society. This one would represent a fundamental difference between Freire and Habermas, to be considered for a liberating education. As Habermas stipulates a "community of ideal speech", shared by linguistically competent people, and deliberates, free of coactions on polemized conventions in the historical transformations, Freire deals with a very distant reality in terms of social justice from what the German thinker idealizes: illiterates and semi-illiterates in oppression and social miserability situations, victimized by a legacy of a colonial and predatory culture, in process since the fifteenth century. A huge gap separates and distinguishes individuals' immediate interest, determined by the urgency and the degree of needs in each context. Such urgencies are well identified by the individuals' unequal competences and concrete realities which condition them. Although they share a similar ideal, Freire and Habermas are involved with situations that, transcending to space-time variations, require punctually different responses.

Key words: **1. Popular Education – Citizen. 2. Social subject. 3. Paulo Freire. 4. Jürgen Habermas.**

LISTA DE ABREVIATURAS

EB – Educação Básica

EC – Escola Cidadã

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EP – Educação Popular

EPB – Educação Problematizadora

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPF – Instituto Paulo Freire

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PG – Pós-Graduação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 AS ORIGENS: vivências e conflitos	11
1.2 A MESMA INDIGNAÇÃO, OS NOVOS DESAFIOS	23
1.2.1 FREIRE E HABERMAS NO CONTEXTO DA PESQUISA	28
1.3 TESE, ESTRUTURA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
2. A RACIONALIDADE EM CRISE: entre modernidade e pós-modernidade	42
2.1 FREIRE, HABERMAS E A CRISE PARADIGMÁTICA: como fica o sujeito?	51
3. CIDADÃO E SUJEITO SOCIAL NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR	55
3.1 O CIDADÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR	70
3.1.1 Uma Genealogia Do Cidadão	75
3.1.2 A Cidadania E Seus Agregados: emancipação e reforma.....	87
3.2 DO SUJEITO AO SUJEITO SOCIAL	97
3.2.1 Uma Genealogia do Sujeito	97
3.2.2 Transformação e Libertação, a Práxis do Sujeito Social	109
4. JÜRGEN HABERMAS E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: problematizando o cidadão da esfera pública	115
4.1 A AÇÃO COMUNICATIVA: caminhos para uma nova racionalidade	117
4.2 O CIDADÃO, HORIZONTE DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	128
5. PAULO FREIRE E A UTOPIA DA LIBERTAÇÃO, UMA PEDAGOGIA DO SUJEITO SOCIAL?	141
5.1 DIÁLOGO E CONSCIENTIZAÇÃO, OS ALICERCES DO SUJEITO SOCIAL	150
5.2 O CONCEITO DE SUJEITO SOCIAL EM PAULO FREIRE	160
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	192

1. INTRODUÇÃO

1.1 AS ORIGENS: vivências e conflitos

*Não quero a negra desnuda.
Não quero o baú do morto.
Eu quero o mapa das nuvens.
E um barco bem vagaroso.*

*Que eu vou passando e passando,
Como em busca de outros ares...
Sempre de barco passando,
Cantando os meus quintanares...*

*Canção de barco e de olvido
Mario Quintana*

É do contraditório que parto. Percebo neste termo, que expressa, consideravelmente, o significado relacional da práxis educativa, a motivação e o estímulo que me fizeram percorrer os caminhos pelos quais aqui cheguei. Caminhos de concretude histórica e de finitudes, continuamente, renovadas, em que, a cada “chegar”, marca-se somente momentos pelos quais vai-se passando. E o contraditório, propulsor dos primeiros passos, vai ressurgindo nos ancoradouros passageiros desses caminhos-rios navegados. Em tais portos metafóricos, as pausas duram apenas o tempo necessário às reflexões responsáveis pela mudança ou manutenção do rumo. Então o contraditório, tal como o vento fugidio e incerto das brisas noturnas, reaparecendo do balanço do mar-consciência, torna a empurrar o barco em busca de novos portos temporários.

Estando, por ora, em um desses portos, ao olhar para trás, é assim que vislumbro minha trajetória junto aos diferentes espaços educativos por onde tenho

passado: escolas públicas nos bairros periféricos e centrais, mantidas pelos poderes municipal e estadual e também escolas privadas; cursos preparatórios para concursos e vestibulares, sempre como educando e educador. Em todos, o contraditório esteve presente.

Recordo, então, os primeiros e inseguros bordejos, empreendidos no ano de 1977 na cidade de São Lourenço do Sul - RS. Situada às margens da Laguna dos Patos, bem próxima ao Oceano Atlântico, a pequena cidade entrecortada por arroios e banhada por tranqüilas praias de água doce, oferecia, por natureza, ótimas condições de navegação. É quando lembro do choro no Jardim, espaço-tempo de tantas rupturas¹. Será contraditório alguém chorar por freqüentar um Jardim? Talvez, não fosse este o *Jardim de Infância*, para mim tão triste que deveria, ao menos, mudar de nome. O conforto vem nas palavras de Quintana (2007, p.132), para quem “o que mata um jardim não é mesmo alguma ausência nem o abandono... o que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente”. É certo que a indiferença não se fez presente nesta primeira viagem, empreendida ainda em barco de papel, cuja aliança entre o choro e a água dissolveu, abreviando o bordejo involuntário.

Um pouco mais resistente, o pequeno barco, refeito, viu-se relançado ao mar por ventos fortes que romperam as amarras do cais da primeira infância. Entendi que não havia retorno e passei a enfrentar, contrariado, a viagem pela escola, que, à diferença do “barco bem vagaroso” de Quintana, esperava ser breve.

Cursei as séries iniciais do Ensino Fundamental (à época, 1º grau) em uma pequena escola pública estadual do bairro, próxima de casa. A afinidade com os colegas de rua, solidários viajantes, atenuava o dissabor cotidiano e tornava mais rápido o navegar. Não raro, alguns capotavam o barco, interrompendo a viagem, enquanto outros, naufragando, abandonavam de vez o rumo que parecia comum. Ainda hoje, pergunto: o que acontecia, o que provocava tantas capotagens e naufrágios? Talvez o vento, o mar agitado, os barcos humildes e frágeis... Na época, eu só compreendia que isto deveria ser evitado: não era bom capotar, pior ainda naufragar! E

¹ Refiro-me, principalmente, aos efeitos provocados pela saída *forçosa* do acolhedor ambiente familiar para um espaço estranho e tão díspar, representado pela escola naquele momento.

o barco-menino, de olhar atento ao leme e ao vento que o empurravam, foi adiante, aportando em outra escola ao “passar ileso” da 4ª para a 5ª série.

Com a animação da novidade, em um espaço diverso e provocador de expectativas, um novo espírito restaurava fôlego à expedição. Parecia que os ventos ajudavam ao soprar mais intensamente, fazendo com que o barco ganhasse velocidade à medida que percorresse as águas desconhecidas. Afinal, as mudanças eram significativas: conviver com sete, oito professores e professoras formados em universidade, ao invés de uma apenas com o magistério (acho que aprenderemos bem mais!); educação física em turno inverso, com participação possível nas equipes de vôlei e futebol de salão da escola, disputa em campeonatos (é, parece que estamos crescendo mesmo!); interação com colegas de outros bairros (sabendo que a multiplicidade incluía meninas bonitas!). Enfim, o novo contexto exercia um certo fascínio, a tal ponto de o barco quase dispensar o vento antes elementar. A semelhança entre as escolas restringia-se ao fato de serem ambas públicas e estaduais, pois diferiam até quanto à localização: antes bairro periférico, agora centro.

Entretanto, o passar dos dias revelou a fugacidade do encantamento. Os vários professores de então pareciam consistir na mera (e fria) multiplicação dos poucos de antes. E enquanto aprendia a diferença entre qualificação e quantificação, estranhava o fato de a maioria deles exercer atividades paralelas ao “ofício de mestre”. Tempos depois entendi que faziam o popular “bico”. Ao recordar, sinto que, junto a várias gerações, fui terrivelmente bicado! Atitude estranha esta, agora penso, de autodesvalorização profissional, que se perpetua há décadas, ganhando novas feições ao longo dos anos. Hoje, ao menos, o bico se restringe, predominantemente, às instâncias escolares, resultando nas “famosas” 60 horas de trabalho semanais. Não seria mais digno lutar (de frente) pela valorização da docência, corporificando o discurso banalizado de que *“temos de formar cidadãos conscientes”*? Sendo a conduta profissional fortemente educativa, tanto as ações de luta por dignidade salarial e melhores condições de trabalho, como a aceitação passiva da penúria histórica vivida pela categoria, influenciarão os educandos em formação. Os mesmos que devem ser *conscientizados para atuarem criticamente na sociedade* (muitos dos quais os educadores de amanhã), o que revela mais uma grave contradição.

No processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire é referência para reflexões acerca do exemplo oferecido pelo educador aos educandos. A figura exemplar compõe um conjunto de elementos éticos constituidores e saberes desenvolvidos da educação em sua plenitude. De acordo com Freire (1996, p.106), é impossível separar “o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” quando exercemos nossa ação docente com a coerência e o respeito devido aos seres humanos em formação. Valores sem os quais a figura do educador se torna desacreditada diante dos educandos, esvaziando qualquer discurso voltado, por exemplo, para a construção da autonomia e da participação responsável na sociedade. Não se trata, apenas, de garantir, em sala de aula, o direito à liberdade de expressão, de estímulo ao engajamento na construção coletiva do espaço. Cabe ao educador testemunhar aquilo que afirma. Discurso e prática coerentes impedem a contradição que instiga o receio de assumir aquela liberdade de expressão, tornando nula toda a ação conjunta. Nas palavras de Freire (1996, p. 107):

Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que devo apenas falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno indagar, de duvidar, de criticar, que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido.

Enquanto isso, na escola, os professores e professoras “bicudos”, alguns “duplamente bicudos”,² por pouco não levam o barco a afundar. Suas “aulas”, anunciadoras de antevéspera de que seríamos protagonistas de um filme de terror, sempre serão lembradas. O medo do erro e a rotineira ridicularização das vítimas perante os demais colegas constituíam os elementos de uma trama rotineira, porém de sucesso, garantido pela audiência obrigatória. Estas são as marcas negativas que, remanescentes desse período escolar, jamais foram esquecidas.

² Refiro-me àqueles e àquelas que, além de exercerem outras atividades paralelas ao ensino (bancários, advogados, contadores, entre outras), mostravam-se, extremamente, desgostosos com a sua tarefa em sala de aula. A frieza, o mau humor e a ausência de qualquer manifestação de afeto, corroborada pela arrogância, não permitem outro diagnóstico possível através das reflexões que hoje faço. Tem razão Arroyo (2001, p.23) ao lembrar que a profissão docente tem se constituído, não pouco, em mero “biscate e um complemento” salarial.

No entanto, outros professores e professoras, assim como suas práticas, continuarão sendo lembrados, só que de maneira oposta: pelo comprometimento, manifestado na cumplicidade responsável com que interagem com os alunos; pela afetividade, percebida na aproximação respeitosa e amigável a cada encontro; pela alegria, enfim, sentida em sua presença. Por tudo isso e muito mais, mantêm-se vivos em meu imaginário profissional. Provavelmente, foram eles e elas responsáveis, em parte, pela resistência do barco em meio aos dissabores pelos quais passou – “passei” - não sem seqüelas, é bem verdade. Superei as tormentas ameaçadoras, que anunciavam a inevitabilidade da capotagem ou do naufrágio. Entretanto, muitos colegas por ali ficaram, atingidos pelas múltiplas tempestades.

Não tenho como precisar o que representou mais contentamento, se a superação da 8ª série ou as novas expectativas provocadas pela chegada ao Ensino Médio (na época, Segundo Grau). Afinal, era possível escolher uma profissão. Dentre três alternativas: Curso de Formação Básica (CFB), Magistério e Técnico em Contabilidade, optei pela última, mesmo sem grandes convicções acerca dos motivos, exceto quanto ao turno de estudos.

Naquele mesmo ano comecei a trabalhar como garçom, turno integral. Restava apenas o horário da noite para estudar. Nessa escola, igualmente pública e estadual, havia muitos professores e professoras “bicudos”, inclusive uns “duplamente bicudos”. E enquanto eu cambiava de garçom a jornalista e, em seguida, a serviços gerais de uma farmácia, um professor “bicudo” convidou-me para trabalhar como auxiliar de escritório na indústria de um contador, colega seu. Portanto, reconheço que não posso reclamar de todos os “bicudos”³.

³ Sem querer justificar a contradição, saliento que, até onde a memória alcança, não lembro, sequer, de um curto período em que a fartura material fizesse parte de meu cotidiano familiar. Se, por um lado, a *fome da barriga vazia* não foi sentida, por outro, as demais necessidades básicas foram companheiras de toda uma infância e adolescência humildes, vividas em meio ao afeto dos avós maternos e dos meus pais. A união do pequeno orçamento familiar não permitia nada além da subsistência (meu pai e meu avô sustentavam a família, composta por seis pessoas, com o salário mínimo que cada um recebia). Cresci construindo os próprios brinquedos, aprendendo com meu avô, Zé Luis, a manusear as rotas ferramentas de sua “caixa de surpresas”, que, tantas vezes, permitiu o meu contato com os brinquedos típicos das crianças de minha geração. O carro de mola, feito a partir de chapas de lata de óleo vegetal e madeira, a perna de pau e o taco, adaptado do tronco do bambu, são exemplos ilustrativos (e saudosos) de minha infância-adolescência. Estudando à noite, trabalhando desde os catorze anos sem carteira assinada, certamente, a indicação do professor representou muito naquele momento, marcando um período de significativa melhora nas condições de vida em família.

Assim passaram-se os três anos do EM, sem capotagens ou naufrágios de minha parte, repletos de matemática financeira, educação moral e cívica, mecanografia e OSPB (para quem não vivenciou: Organização Social e Política do Brasil). Conheci novos companheiros de viagem, dos quais poucos ancoraram, ao mesmo tempo, no prazeroso porto da formatura. Neste, vários sequer lograram ancorar um dia. Desse período, saliento o prazer de “ganhar a vida” trabalhando, ouvindo meus pais dizerem que era “preciso estudar, pois o estudo é a única maneira de pobre ser alguém”. Até hoje não estou convicto se estavam certos ou errados!

Com a formação técnica concluída e tentando “pensar certo” acerca do rumo a ser tomado, decidi, por mais sensato, continuar na contabilidade, buscando o bacharelado. Obstáculos não faltavam. O principal era de ordem financeira, pois sabia do não oferecimento do referido curso por parte da faculdade pública. Comparando o meu rendimento de auxiliar de escritório com os gastos necessários para frequentar a universidade privada, em outra cidade, percebi haver, na teoria, um “empate técnico”, mesmo dobrando o tempo para a conclusão do curso. Convicto, optei por encarar o desafio, esperançoso de ser contemplado em um tal crédito educativo que, também na teoria, destinava-se a alunos economicamente carentes como eu. Mais tarde, constatei não existir, na prática, “empate técnico” e, por conta da “margem de erro” desfavorável, dois anos depois meu barco capotou. Ancorado em um porto qualquer, apurei o saldo contábil daquela aventura: negativo, obviamente, agravado pelas várias prestações a pagar. Indignado, lembrei da fala de um professor sobre Marx, “um economista” que acreditava na luta de classes como motor da sociedade. Mas, e a minha classe, com que arma deveria lutar? Concluí ser a derrota o mais provável em uma luta tão injusta e desigual. Seria possível derrotar blindados aos gritos, jogando sobre eles paus e pedras?

Resignado, abortei a viagem. Como a tempestade não dava trégua e as previsões, pessimistas, confirmavam sua longevidade, aferrei o barco no cais incerto, lançando à terra as amarras da desesperança.

Passavam-se cerca de três anos da fracassada experiência universitária, quando, semi-recuperado, decidi retomar viagem. Porém, já não arriscaria o barco em águas, perigosamente, encantadoras. Aprendendo que nem sempre é possível navegar

por onde e quando se quer, tracei o novo rumo em coordenadas mais serenas. Dos poucos cursos noturnos oferecidos na universidade pública, optei, indeciso, pela Licenciatura em Geografia. Embora o magistério não me atraísse, principalmente, pela parca remuneração, esperava, ao menos, além de obter um diploma, satisfazer curiosidades básicas, provocadas e não saciadas na escola. Entre elas: mas afinal, por que a Terra não “cai”?; e o sertão nordestino, por que é tão seco e pobre, e, ainda, como se formam as massas de ar “vindas da Argentina?...”. De maneira contraditória, minhas dúvidas nunca foram dirimidas com segurança, ao longo dos quatro anos do curso. Muitas se mantiveram, outras nasceram e se somaram às antigas, provocando novas e cada vez mais complexas buscas. Alguns objetos de dúvida, somente hoje, começam a ser compreendidos. Reconheço, porém, a importância das lacunas ora apontadas para os esforços investigativos, empreendidos após o término da graduação. Avancemos!

Passada a formatura, prestei, simultaneamente, dois concursos públicos, um municipal e outro estadual. Aprovado em ambos, fui designado para escolas de contextos semelhantes, assumindo a disciplina de Geografia nas séries finais do EF. O educador de agora repisava os caminhos trilhados como educando, inserido em um meio bastante análogo, embora, historicamente, distinto, percebendo que, de forma geral, o panorama escolar pouco havia mudado desde então. Um detalhe importante é que os estudantes, salvo exceções, pertenciam às camadas mais pobres da população.

Enquanto isso, eu ingressava, também, em uma escola particular. Como “há sempre uma necessidade na vida das gentes, empurrando-as, levando-as a fazer coisas” (FREIRE, 1991, p.101), para não fugir à regra, vivenciei as minhas sessenta horas de trabalho. E foram as marcantes características dessa escola, contraponto radical em relação ao contexto público, que constituíram o contraditório maior das minhas primeiras vivências de educador. Algumas diferenças como a estrutura física da escola o acervo bibliográfico e técnico e o salário eram esperadas. Entretanto, a que mais me comoveu e instigou a buscar respostas não residia na escola em si, como instituição. Os objetivos, as metodologias, os calendários e, também, os próprios colegas de profissão eram os mesmos. Para mim, a principal diferença estava nos educandos, mas não em relação às possíveis “dificuldades de aprendizagem” ou às

corriqueiras reclamações de “indisciplina”, temas comuns no dia-a-dia de qualquer escola. Minha inquietação e indignação foi com a brutal distância das condições de vida entre os educandos da escola pública e os da escola particular, acompanhadas diariamente, em intervalos de apenas poucas horas.

Participando, simultaneamente, de realidades tão discrepantes, passei a analisar a situação na qual me encontrava. Ao relacionar a situação de ambos os contextos com o êxito/fracasso escolar, algumas conclusões provocaram inquietações, acrescidas de uma profunda indignação diante da injusta desigualdade, representada pela comparação entre os extremos. Se na escola particular bastava, a princípio, apenas vontade, na pública, salvo exceções, era preciso muito mais. Mais vontade, mais determinação perante a falta das mínimas condições de sobrevivência, as quais, existindo, certamente, proporcionariam uma melhoria no aspecto psicológico daquelas pessoas, alterando sua trajetória educacional e, possivelmente, seu futuro como sujeito social. Percebi que as dificuldades da maioria dos educandos da escola pública exigiam um engajamento ainda maior por parte do educador, pois, creio, em consonância com Freire (1991, p.48), que “o trabalho pedagógico pode ajudar ou inibir a interpenetração entre os padrões culturais da criança e os conteúdos da disciplina”. Acredito que, através da ação dos educadores (ideologicamente posicionada), mesmo não sendo “o” fator determinante em realidades economicamente carentes, seja possível contribuir para o êxito da aprendizagem na escola, sob uma perspectiva libertadora.

Foi dessa forma que o contraditório, fruto da comparação entre a realidade abundante de excessos dos alunos do meio privado e a realidade abundante, mas, de carências, dos alunos da escola pública, constituiu o elemento decisório dos rumos tomados na Pós-Graduação. Senti a necessidade de refletir acerca dessas tensões sob a luz de argumentos mais profundos, entendendo, conforme Brandão (1985, p.15):

se ela (educação) existe dentro dos aparelhos pedagógicos da opressão, pode existir também no trabalho pedagógico de quem imagina a realidade de um outro mundo social e crê que a educação é um instrumento a mais necessário no trabalho político de construção desse mundo. (Acréscimo meu).

Eis que, em meio à vivência de relações tão preñes de paradoxos, como Freire (1991, p.61), “corri riscos, ganhei amizades, amei, fui amado, aprendi, cresci”, fui

“acordado pelo caminho da descoberta de que a educação pode ser um instrumento político que se soma a muitos outros para a construção de um mundo libertado e solidário” (BRANDÃO, 1985, p.17). Frente a tantas e tão graves desigualdades sociais, a neutralidade não se justifica. Como se manter impassível diante do brutal contraste entre a miséria imposta, que nega aos nossos semelhantes o direito de virem a ser, dignamente, humanos, e a opulência opressora de uma minoria?

Governar o próprio barco é assumir, dialeticamente, o curso da vida, intervindo de maneira ativa no mundo, mesmo sabendo que dificilmente navegará em “céu de brigadeiro”. Afinal, como afirma Severino (2001, p.10), “o vôo do espírito se faz em meio à neblina, nunca escapa às brumas”. É, ainda, poder romper com o assujeitamento imposto por um poder onipresente, que tenta, de todas as formas, tornar-nos objetos de sua vontade. Percebi, desde então, a educação como fator possibilista em relação à consciência crítica das pessoas, viabilizando a sua autonomia política⁴, indispensável à luta por uma democracia, efetivamente, participativa e respeitosa da condição humana.

E foi com esse espírito esperançoso, porém, muitas vezes, assediado pelo pessimismo quanto ao vigor do processo educativo ante os problemas da opressão social, que dediquei-me à PG. Oscilando entre os limites e possibilidades da ação docente e atento à autocrítica, reveladora de muitas carências, principalmente em Filosofia, cursei a Especialização nessa área. Agucei a compreensão em torno das conexões teóricas entre os clássicos do pensamento e as correntes filosóficas afins, engendradas historicamente. Tais elos, expoentes de um conhecimento evolutivo que perpassa o esforço intelectual de grandes autores como Kant, Hegel e Marx, doravante aproximaram-se mais da minha condição cognoscente, mostrando-se mais significativos e menos mecânicos. Frutífero, embora breve, o curso preencheu muitas das lacunas que eu, conscientemente, possuía. Considero esse período como fundamentador dos estudos ulteriores, pois, além de alargar o cenário epistêmico, proporcionou e consolidou a minha aproximação, em especial, com a obra de Rousseau. Sobre este autor, tornado referência constante nas investigações

⁴ A autonomia é um processo de construção que deve resultar, segundo Freire, “no amadurecimento do ser-para-si”, o que ocorre pela prática constante de “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.121).

empreendidas desde então, escrevi a monografia de conclusão de curso intitulada “Rousseau, uma Apologia da Igualdade entre os Homens”.

Ao longo da pesquisa, as idéias do autor sobre igualdade e liberdade, idealizadas no horizonte de uma sociedade justa para todos, afloraram e vieram, claramente, de encontro ao meu contexto profissional, antes delineado. “Encharcado” de uma realidade injusta e paradoxal, transitando, indignado, entre o sentimento de impotência e a esperança de transformação, percebi a necessidade de conhecer melhor aquele “mundo” que me envolvia intensamente. O caminho mais coerente era o Mestrado em Educação e nele me lancei.

A ação indagativa, típica do ser humano, amplia-se por força da indignação perante os circunstanciais e, comumente, injustos paradoxos que se apresentam, sobretudo, no meio mais próximo em que vivemos – nesse caso, o educacional. Inseridos no devir histórico, é, a partir dos múltiplos espaços e tempos vividos que, “encharcados” de elementos condicionantes e por nossa ação condicionados, propomos o enfrentamento das questões que nos afetam.

As muitas incertezas, ora provocadoras do otimismo, ora do pessimismo, faziam-se presentes constantemente. Afinal, os problemas cotidianos, as causas e os efeitos práticos na vida das pessoas oprimidas, com as quais convivía, eram, por demais, conhecidos, embora de modo imediatista e superficial. O desemprego, as drogas, o abandono e a violência, fatores determinantes da “evasão” escolar⁵, são temas corriqueiros nos diálogos entre professores e funcionários da escola. Porém, tais problemas constituem apenas faces múltiplas de uma realidade que, tomada em si, não possibilita a transcendência em direção à ruptura. Questionar o imediato *per si* conduz a explicações simplistas, caso não sejam buscados os vínculos históricos, políticos e ideológicos que o condicionam. Assim como, também, é condicionado o processo formativo como um todo, principalmente em seu contexto escolar. Uma outra concepção de questionamento da realidade, mais abrangente e profunda, que a

⁵ O termo evasão é utilizado por fidelidade às narrativas no interior da escola. Concordando com Freire (2002g, p.12), entendo tratar-se de uma expulsão, resultante da combinação antitética de tais fatores com toda uma cultura escolar, que vai de encontro aos mesmos: “Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer”.

considere como um “estar sendo”, permite refutar, em um primeiro momento, o determinismo dos fatos. E, ao fazê-lo, torna lícito acreditar na capacidade de ação transformadora dos seres humanos. Sua condição de sujeitos. Ação que, vista como possibilidade e nunca como certeza, sempre entendi conectada à instância educativa, implicando, conseqüentemente, em superações dialéticas, mutuamente, imbricadas: ação e reflexão que se enriquecem ao longo da jornada. Penso que os condicionantes dificultam, porém, *jamais inviabilizam* de um todo a capacidade de superar a opressão⁶.

Portanto, nessa empreitada, optei por investigar além do imediato contexto das múltiplas carências que os educandos, junto aos quais eu atuava, portavam. Não era necessário perguntar por que, em noites muito frias, o “Marcelo” não estava presente. Sabíamos, todos, que ele faltaria, levando em conta que lhe faltava o casaco, a luz elétrica, os calçados e, não raro, a comida. E que todas essas “faltas” o *impediam de ser*. Infelizmente, muitos foram, e são, os Marcelos na escola, com suas carências. Mas, apenas descrever o problema no âmbito material é evidenciá-lo acriticamente, como quem tenta interpretar um texto destituído de sentido imediato. Os meus questionamentos logravam compreender, entre outras questões, de que forma a ação educativa pode (se é que pode) contribuir para romper e superar tanta injustiça. “Libertos” do estranhamento, continuaremos a explicá-la, resignados, pelas velhas e inócuas categorias conjunturais do imediato? E nessa atmosfera segui viagem, embora ciente dos limites de uma educação “muito mais condicionada que condicionante, obedecendo às regras do jogo antes que as estabelecendo” (ROSSI, 1980, p.77).

A dissertação de mestrado, intitulada “Desigualdade Social e Educação: uma abordagem em Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire”, foi concebida sob o impulso da indignação com toda uma realidade injusta, que, historicamente vivida, continuava sendo presenciada. Indignação e esperança foram companheiras da investigação, problematizadora das relações entre educação e desigualdade social sob a ótica de Rousseau e Freire. Autores que, talvez, por terem experienciado de perto a miséria e a

⁶ Exerci a docência junto a turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), EF séries finais, noturno, em uma escola pública estadual. Foi naquele período que convivi de perto com tais problemas, sem que jamais pudesse evitar ser afetado por eles. Afinal, fora o carinho e a afetividade que nunca me faltaram, a pobreza, com as graves dificuldades que impõe às pessoas, sempre me foi familiar. Hoje, considero ter sido essa relação entre as abundâncias (aspecto afetivo) e as carências (aspecto material) que possibilitou a minha “navegação” sem contratempos pelos “mares” da escola. Faltasse afetividade e materialidade, essa história, possivelmente, seria marcada por uma outra narrativa.

desigualdade, dedicaram esforços à causa dos oprimidos na sociedade. Entretanto, aparentemente afins em que pese o abismo temporal que os separa, teriam concepções idênticas quanto ao papel da educação na sociedade desigual? Este questionamento conduziu ao problema de pesquisa, que, elaborado em meio às contradições antes referidas, buscava atender aos anseios do educador, diante dos problemas resultantes da opressão no interior das salas de aula: compreender, a partir do pensamento desses autores, se a educação pode contribuir com a superação da desigualdade social, bem como revelar as características de uma ação educativa, que aspire tal objetivo.

Como método de pesquisa, adotei, majoritariamente, a investigação bibliográfica, estudando quase toda a obra de Rousseau e Freire, acompanhada pela análise de alguns comentadores, como Balduino Andreola, Carlos A. Torres, Gomercindo Ghiggi, Moacir Gadotti, Norberto Bobbio, Ernst Cassirer e Robert Derathé, entre outros. Qualificando tal processo, visitei o Instituto Paulo Freire em São Paulo-SP (IPF), ainda na fase inicial dos estudos. Durante o tempo em que lá estive, pude manusear os livros da biblioteca particular de Freire, na expectativa de “iluminar” as prováveis vinculações teóricas entre o pensador brasileiro e Rousseau, além de perceber como o primeiro leu certas obras de autores afins à questão de pesquisa.

Os “achados” do mestrado consistem, primeiro, na constatação de que, para Rousseau e Freire, o processo educativo pode oferecer resistência à opressão social, mesmo condicionada por obstáculos de toda ordem. As propostas político-pedagógicas dos autores analisados estão identificadas nessa linha de ação: “Educação Negativa” e “Educação Problematizadora” advogam pela libertação dos oprimidos, apontando caminhos diferentes, mas que não se opõem. Ao contrário, a aproximação para efeitos de estudo e reflexão sobre a desigualdade social, na escola, permitiu visualizar que elas oferecem contribuições recíprocas. Representam para todos os educadores e educadoras comprometidos com a justiça social uma base referencial que se torna, a cada dia, mais relevante, face ao crescimento bárbaro da desigualdade em níveis globais. Tal convicção, motivadora de novas e mais longínquas viagens por águas desafiadoras, resultou nos estudos de doutoramento, descritos a seguir.

1.2 A mesma indignação, os novos desafios

Como educador, sempre interroguei o sentido da ação docente e da escola enquanto instituição social. Não recordo de ter respondido sem que os sentimentos de indignação e esperança aflorassem: indignação com a violência do sofrimento humano em meio à tanta injustiça e esperança de transformar essa realidade, humanizando, no sentido amplo, a vida das pessoas, de modo que todas vivessem com dignidade (material, afetiva e simbólica). Nunca separei o fato de ensinar os saberes básicos de Geografia ou de Filosofia (básicos não somente para os alunos, como também a mim, como sujeitos inacabados, em processo de construção) da função social que atribuo à práxis educativa.

Dessa forma, avançando nos estudos do Mestrado, aspirei ao aprofundamento, nesta pesquisa, da análise das relações entre a práxis pedagógica e o agravamento dos problemas sociais na atualidade. Continuei empenhado em melhor compreender limites e possibilidades da ação docente, orientada pelo ideal libertador diante das contradições sociais. E tudo isso em um momento no qual a opressão se naturaliza em meio à proliferação das contraditórias críticas pós-modernas aos ideais da modernidade, especialmente ao sujeito.

Defendo que a Educação Popular, de compromisso radicalmente libertador, justifica-se como referência pedagógica em contextos opressores tal como o brasileiro, cujas condições sociais dos educandos oprimidos, quase como um *suporte de sobrevivência*, correspondem ao estado de marginalidade material e/ou simbólica em relação à totalidade da sociedade.

Contrariando toda e qualquer prática pedagógica que, conscientemente ou não, abstém-se do engajamento político na sociedade opressora, comprometendo o futuro através de um presente aceito com resignação, a EP *investe na possibilidade de resistência*⁷ diante da crescente desigualdade social. Representa, pois, com relação a

⁷ A resistência é, aqui, enfatizada com relação à desigualdade e à opressão social. Porém, numa perspectiva libertadora de filiação freireana, não menos relevante é a resistência aos vários dogmatismos oriundos da modernidade em torno do conhecimento, da racionalidade, das visões de mundo, dos dualismos, entre outros. Na esteira de Freire, corroborado por Rousseau (1996), Morin (2002) e Santos (2002), libertar compreende, também, o *reencantamento do mundo*, assim como a sua reconstrução *estética e ética*, o que passa, necessariamente, pela busca da complexidade, da religação e pela incerteza, composta por uma dialogicidade polifônica. Sem jamais abrimos mão da possibilidade de

outras posturas pedagógicas, uma alternativa de autêntico contraponto que, além de “pensar” a opressão, dispõe-se a trilhar os caminhos capazes de apontar para a superação, promovendo a ruptura.

Entendida como movimento político-pedagógico, a EP tem, na libertação dos oprimidos, a tarefa propulsora para atingir o seu horizonte: uma nova ordem social, apoiada a um sistema justo de distribuição das riquezas socialmente produzidas⁸. A libertação constitui, portanto, o fundamento ontológico de sua mobilização. A EP difere, efetivamente, das demais práticas educativas formais, porque assume uma práxis disposta a vincular, sob uma ótica crítica, as relações de ensino e produção do conhecimento às condições de existência dos seus sujeitos. Entretanto, com a crise teórica dos modelos socialistas/marxistas e desorientada frente ao discurso apologético dos “fins” (das ideologias, do sujeito, das utopias, das classes sociais e da própria história!), a EP encontra-se fragilizada. Os movimentos sociais como um todo parecem estar dentro de um quadro de desordem, provocado pela sedução ferrenha exercida pela globalização capitalista. A “naturalização” do sistema e, com ele, a aceitação resignada da opressão social, ganharam impulso com a derrocada soviética, festejada nos discursos liberais: a livre iniciativa venceu! Cada vez mais intelectuais, comprometidos com as lutas ideológicas pró-socialismo, capitulam ante ao poder do mercado. A “magia” da liberdade de consumo, robustecida pelos ideais, tipicamente, capitalistas de “viver o momento”, concomitante à constatação de que os poderes são micro e o sujeito é uma metáfora, decide a queda de braço ideológica: afinal, é bem mais fácil ser um “intelectual virtual” (protegido pela tecnologia virtual), que pensa pequeno, do que ser um utópico suicida, como foi Guevara... Há, portanto, um certo

“pilotar”, mesmo condicionadamente, o barco da história. Como afirma Schnitman (1996, p.16): “Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de construção/desconstrução (no contexto) que os grupos humanos fazem sobre o que será seu ‘universo’ – objeto de conhecimento – coincide com sua emergência simultânea como sujeitos no mesmo processo de construção”.

⁸ Salientar o aspecto material não significa considerá-lo o fator determinante dos demais elementos que compõem a existência humana em sociedade. É possível viver na pobreza e ser afetivo, ter acesso e compreender, medianamente, a estruturação simbólica do meio de vida. Entretanto, entendo que a situação de carência, caracterizada pela dependência extrema com relação à materialidade, condiciona as relações afetivas, bem como a compreensão crítica de uma simbologia, forçosamente, complexa no mundo globalizado.

“desmantelamento” político e ideológico, que enseja uma reestruturação teórica da EP diante das dificuldades do momento.

A “crise” da EP é evidenciada sob um conjunto de constatações problemáticas acerca da relação entre essa proposta pedagógica, com suas intencionalidades específicas, e a conjuntura social. Os seus sujeitos, nos esforços de pesquisa e reflexão, precisam manter-se atentos à toda gama de mudanças conjunturais que, rapidamente, operam-se em nossa sociedade, gerando incertezas cada vez maiores. Ao mesmo tempo, tensões internas, resultantes da percepção (não tão clara) de que o momento é de transição, revelam ser urgente o reposicionamento estratégico, principalmente, no aspecto ideológico (teórico) diante da pressão arditosa do mercado. Como afirma Calado (1998, p.127):

Premidas, com efeito, pela avassaladora onda neoliberal, não são poucas as abordagens educativas que passam a refletir diferentes aspectos do atual contexto, inclusive na incorporação de elementos do seu universo vocabular, tais como: “Globalização”, “Qualidade Total”, “Administração Estratégica”, “Flexibilização”, “Crise de Paradigmas”, etc. Daí toda uma multiplicidade de abordagens temáticas no campo educativo, comportando diferentes linhas de interpretação, numa crescente tendência a se conformarem às atuais regras do jogo, sob o argumento ou pretexto da suposta inevitabilidade do império da lógica do mercado.

Inserida nesta realidade, dificilmente a EP sairia incólume de tal pressão. O comprometimento da educação com a libertação social se fragiliza e desfigura sob o peso do poder econômico, que sugere transformar educandos em consumidores, educadores em produtores e reprodutores de conhecimento. “Formar cidadãos” e construir “habilidades e competências” dominam o cotidiano escolar, bastando um olhar crítico para perceber, por detrás, a formatação induzida pela relação entre escolaridade, empregabilidade e mercado (produção, circulação e consumo). Campanhas (aparentemente) benéficas (depende para quem!), como as que visam aproximar comunidades e escolas, são guiadas pelo mercado.

Se, por um lado, os governos estimulam a assunção da ingerência comunitária na escola, por outro, isto não implica em sua democratização e sim em uma espécie de privatização disfarçada. Pais, mães e “amigos da escola” são *convidados* a ajudar, exonerando o poder público do seu comprometimento como instância mantenedora e

responsável pelas instituições. Não pouco, os exames avaliativos da *qualidade do ensino* direcionam a parcela “cidadã” que possui a prerrogativa da escolha para os “centros” de excelência. À grande maioria restam as escolas sucateadas, as quais, para funcionar minimamente, carecem da “participação” comunitária. A ingerência, neste meio, reduz-se a administrar crises e adotar pacotes assimétricos de medidas pedagógicas. Ao fim e ao cabo, a educação que tenta resistir ao mercado é, no mínimo, por ele modelada, quando não é, tristemente, transformada em mercadoria. O professor, por sua vez, acompanhando a depreciação generalizada do contexto de trabalho, não raro se auto-menospreza, condicionando a própria subjetividade através dos sentimentos de fragilidade, desamparo e desrespeito, provocados pelas relações dialéticas experienciadas no cotidiano. Nas palavras de Arroyo (2001, p.42):

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico... não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora.

Por fim, feito sepultasse todas as possibilidades de luta, o professor subjaz na absoluta desesperança. Em outras palavras, a dramaticidade do contexto político, ideológico e econômico vivenciado exige que a EP opere uma adequação teórica em si mesma, ligada à prática, a qual lhe permita continuar batalhando, vigorosamente, pelas mesmas causas que a fundamentam, como movimento político e pedagógico, desde a sua gênese. Até porque, opressão e injustiça social continuam a existir no mundo e no Brasil particularmente, anunciando que a bandeira histórica da EP tem motivos de sobra para continuar sendo empunhada.

Com a advertência de Torres (1988, p.12), aproveito para delinear, previamente, a compreensão de EP (e sua crise), embaixadora desta investigação. O mesmo afirma: “Precisamente por ser generalizado, e à medida que se estende, o termo “Educação Popular” foi levado a converter-se em lugar comum, em um conceito e uma prática que pareceriam não merecer maiores reflexões”. Generalizada e estendida, a EP pode ser compreendida a partir de duas abordagens, reveladoras de sentidos antagônicos. Tratando-se de uma construção gramatical que comporta um substantivo – educação, e um adjetivo – popular, o termo, por si só, suscita interrogações. Afinal, o que significa

popular? Com freqüência, *popular* é associado a outros termos, como simples, pobre, carente, barato, humilde, acessível, proletário, entre outros. Assim, temos, por exemplo, *o carro popular, o computador popular, as classes populares*. É comum tais termos estarem atrelados, em sua significância, à linguagem sistêmica de nosso mundo mercadológico. E, aqui, explicita-se uma primeira abordagem possível na análise da EP: o seu caráter *popularizante*, que será, oportunamente, aprofundado no capítulo três.

A outra abordagem consiste na existência de horizontes de uma autêntica *pedagogia popular*, que aproxima a prática educativa de uma prática social, politicamente, voltada para a problematização e a transformação da realidade. Tendo vista um outro mundo possível, esta concepção de educação entende o adjetivo que lhe complementa – popular – como o núcleo de interesses maiores, tal como um projeto ligado à uma sociedade justa e humana e que, a partir desse esse horizonte, interroga-se, permanentemente, sobre sua prática, visando à uma ruptura com o *status quo* e à construção do novo. Trata-se, portanto, de uma EP *Libertadora*, cuja *feitura* depende menos do contexto em que ocorre e mais da intencionalidade dos sujeitos dela participantes. Nesse sentido, pode se efetivar nas escolas da rede oficial, tanto públicas quanto privadas, nas práticas de educação não formal e na educação de jovens e adultos, *desde que* politicamente comprometida com a libertação.

Baseado em Torres (1988, p.23-24), saliento algumas características de uma EP Libertadora: responde aos interesses dos setores oprimidos; é participativa; crítica; democrática; ligada à realidade e à prática, conjugando teoria e prática; cooperativa; produtora de conhecimento; não formal e não oficial; questionadora da ordem social vigente, propondo uma nova. Enfim, trata-se de uma educação que, embora identificada com interesses dos grupos oprimidos, define-se menos pelo destinatário da ação do que pela explícita intencionalidade política que a orienta.

A adequação da EP, referida anteriormente, não compreende a tomada de posições modistas ou, o que é pior, resignatórias, mas uma auto-reflexão atualizadora, capaz de apontar fragilidades e alternativas metodológicas de superação. Repensar os problemas, as diretrizes teórico-metodológicas e o ideal formativo da EP é exigência da contemporaneidade. Urge que ela se reconstitua “a si mesma, sob pena de

desaparecer”, pois, ao que tudo indica, atualmente transita “entre a derrota e a possibilidade do novo” (GONSALVES, 1998, p.228).

É nesse sentido que desenvolvi uma reflexão comprometida com propostas teóricas possíveis de contraporem-se às múltiplas tendências que, forçosamente, conduzem à resignação diante da histórica violência sofrida pelos grupos oprimidos, como uma verdadeira *semeadura do desalento*.

1.2.1 Freire e Habermas no contexto da pesquisa

De acordo com Morrow e Torres (1998, p.123), há, entre Freire e Habermas, “uma enorme convergência no trabalho, no pensamento, assim como nas suas agendas pedagógicas e políticas. Habermas e Freire partilham uma agenda semelhante, modernista e crítica, no sentido de aquisição do poder em educação”. Afirmar tal convergência teórica pode soar um tanto paradoxal, face ao envolvimento concreto e à preocupação de ambos ao longo de suas vidas. Nessa direção, é possível caracterizar Habermas como um teórico da sociedade, o clássico intelectual atuante nos debates em torno das polêmicas do seu tempo. O pensador alemão, herdeiro da teoria crítica originária da Escola de Frankfurt, manteve, durante todo o período profissional, a atividade de professor universitário, envolvido nas questões filosóficas e sociológicas. Por sua vez, Paulo Freire, também professor universitário e intelectual mundialmente reconhecido, possui uma história de profundo vínculo com as contradições sociais. Atuou em campanhas de alfabetização não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo, principalmente no período em que, forçosamente, esteve no exílio (1964-1979).

No entanto, uma diferença fundamental entre Freire e Habermas, a qual, em virtude da relevância para o curso desta investigação, urge salientar desde já: 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, marcados pela fome, expressão extrema da opressão e da indignidade humana, produzidas pelo colonialismo⁹. Todavia, essa diferença de ordem contextual entre os autores não conduz a um reducionismo de princípios ou a um certo “relativismo” de suas idéias. Afinal, ambos convergem quanto ao ideal maior, que é uma sociedade democrática em que todos possam conviver com dignidade. Em uma perspectiva ampla, a democracia radical os identifica politicamente. Dito de outro modo, o espaço desigual que Freire e Habermas elegem, coerentes com suas histórias de vida, sendo objeto de reflexão (e de ação), não impede que sejam adotados como referência em abordagens de alguns temas, a saber: educação, democracia, liberdade e justiça social. Apenas devem ser tomadas certas precauções (para as quais se volta, de certo modo, o presente estudo), como: a) evitar desvinculá-los por completo dos contextos de que, majoritariamente, um e outro se ocupou e b) em decorrência, considerar a concretude da realidade social enfocada, tendo em vista as contradições imediatas. Do contrário, o vigor das idéias corre o sério risco de esmaecer, resultando em puro idealismo acadêmico, pois a problematização “iluminada” por suas teorias não terá a coerência e a radicalidade que uma intervenção séria e comprometida exige.

Investigar o horizonte de formação da EP, a partir do contraponto teórico e prático das propostas de Freire e Habermas, deve-se à forte influência que ambos exercem em vários campos da atividade humana, como a educação, a política e a

⁹ Por colonialismo considero “o processo de desapropriação através da conquista e da superexploração, da opressão e da inanição cultural realizado pelos colonizadores capitalistas e companhias estrangeiras” (JAFÉ, 2001, p.14), implementado no espaço latino-americano desde o final do século XV por países como Portugal, Espanha, Inglaterra, Alemanha e Holanda, entre outros. Inicialmente europeu, o colonialismo se tornou norte-americano e também Japonês, caracterizado pela globalização do capitalismo em um sistema mundial, formado, de um lado, por um “bloco de nações imperialistas – que competem entre si por influência e poder globais, às vezes, de uma maneira violenta, como nas duas guerras mundiais”, o qual denominamos comumente de *primeiro mundo*. Do outro lado, temos “um complexo de ex-colônias semicoloniais e colônias, conhecido como ‘terceiro mundo’, que, por sua vez, está colocado sobre a terra devastada de um ‘quarto mundo’ paupérrimo” (Idem, p.63), cuja situação de miséria provocada *a ferro e fogo* está, diretamente, relacionada ao desenvolvimento europeu. Penso que compreender esse processo como responsável por impor um determinado modo de produção, revelando as origens da opressão, é fundamental para situarmos as reflexões em curso no presente trabalho. 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 EP 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).

sociologia. Na educação, a presença de Freire é marcadamente reconhecida não apenas no Brasil, mas no mundo todo, dispensando enfatizar, aqui, evidências além do que já é sabido historicamente. Limito-me a destacar que, no Brasil, a EP se apóia, explicitamente, em seus ensinamentos. Habermas, por sua vez, tem sido considerado um pensador cuja influência transcende os meios sociológico e filosófico, alcançando o pensamento educacional brasileiro com considerável vigor. É o que revelam trabalhos como os de Boufleuer (1997), propondo uma pedagogia da ação comunicativa estribada na teoria habermasiana; Hermann (1999), ao desenvolver uma análise ampla acerca da recepção de Habermas na educação, apontando para contribuições e críticas em torno do autor da Teoria da Ação Comunicativa; Mühl (2003), que enfatiza a ação pedagógica de maneira geral como sendo uma ação comunicativa por origem; Bannel (2006), estabelecendo relações entre a teoria habermasiana e os diferentes níveis de ensino, e Gomes (2007), salientando a importância do consenso previsto pela racionalidade comunicativa para a práxis da educação.

Pesquisas que trazem Freire e Habermas em conjunto, para refletir os desafios educacionais, também têm sido constantes, como as teses de doutoramento de Zitkoski (1999) e Garcia (2005). A primeira, intitulada “Horizontes de Refundamentação em Educação Popular”, destaca como a maior afinidade entre eles a preocupação utópica com uma sociedade emancipada, levando em conta que os meios para alcançá-la são a dialogicidade e o agir comunicativo, assegurando a comunicação livre, como caminho à nova racionalidade. Porém, salienta algumas diferenças importantes, que devem ser consideradas: a) o ponto de partida: um, da realidade do povo, o outro da teoria filosófica; b) a concepção ética: um, pela ética da libertação dos oprimidos, o outro, pela ética do discurso em uma visão macro; c) alternativa ao neoliberalismo: um quer a superação total, a transformação, o outro quer o controle do mercado, sua reformulação. A segunda tese, “Escola Pública, Ação Dialógica e Ação Comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas”, trabalha com a perspectiva de aproveitar as afinidades entre ambos os pensadores, no intuito de qualificar a instituição escolar em sua relação com a sociedade. Para tanto, destaca a radicalidade democrática presente tanto em um como no outro, possibilitando um

vigoroso aporte ao desenvolvimento de pesquisas em educação, com foco nos fundamentos políticos e epistemológicos da escola pública.

Na esteira desses trabalhos, explico aproximações e, também, evidencio afastamentos entre Freire e Habermas, dedicando especial ênfase, porém, à pujança que emprestam à práxis educativa na concepção popular. Uma das premissas que orientaram esta pesquisa consiste na suspeita de que a teoria social habermasiana, dadas as suas características básicas, conduz à *reforma* (mudança cultural) e não à *transformação* (mudança radical nos âmbitos cultural, econômico e político) estrutural da sociedade. Esta representaria uma diferença fundamental entre Freire e Habermas, a ser considerada por uma educação que, *problematizadora*, não se satisfaz apenas em “reformular a ordem capitalista vigente a fim de fazer com que o sistema organize relações mais justas e humanas” (BARREIRO, 1980, p.36).

Tendo como ponto de partida a realidade dos sujeitos participantes (educandos), a EPB almeja, tanto na alfabetização, como na pós-alfabetização, possibilitar o desvelamento coletivo das contradições vivenciadas em comum. Palavras e temas geradores, *encharcados de realidade concreta*, por serem oriundos de um espaço-tempo compartilhado, permitem uma identificação coletiva em torno de sua significação. O diálogo, assim facilitado, problematiza o *contexto gerador* e permite que se manifestem as *situações limite*, compostas por condicionantes da existência humana naquele espaço-tempo (o lugar e suas relações). Uma vez desvelados, tais condicionantes mostram-se mais tangíveis e vulneráveis, diante dos quais as pessoas podem sentir-se capazes de estabelecer o enfrentamento necessário à libertação. Aqui, tem destaque um dos grandes objetivos da pedagogia freireana: a superação das limitações desumanizantes. Portanto, a aprendizagem formal dos conteúdos curriculares, em que pese, contextualizados no espaço imediato dos educandos, jamais é desempenhada à parte da *tomada de consciência* acerca dos problemas locais. O processo concreto de busca pela superação é o que Freire chama de *conscientização* – ação consciente pela libertação.

É assim que, também nesse autor, o mundo da vida – “contexto gerador”, constitui ponto de partida (problematização) e horizonte de chegada da ação dialógica – meta teórico-prática. Nas situações de diálogo, característica fundamental e não

simples instrumento pedagógico da EPB, situam-se outros dois aspectos relevantes para esta reflexão. De um lado, a concepção epistemológica que aproxima Freire e Habermas; de outro, o que talvez represente, como foi dito, uma diferença fundamental entre eles: reportando-se a sociedades díspares em nível macro e, sobretudo, a contextos marcados pela desigualdade, as propostas precisam dar conta de urgências, completamente, diferentes. Elas são identificadas, de modo concreto, pelas desiguais competências 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 variações espaço-temporais, exigem, se cotejadas em suas carências, respostas, pontualmente, distintas.

Habermas estipula uma “comunidade de fala ideal”, compartilhada por sujeitos lingüisticamente 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 Habermas idealiza: analfabetos e semi-analfabetos em situação de opressão e miserabilidade sociais, vitimados pela herança de uma cultura colonialista e predatória, em processo desde o século XV. Concretamente, seres humanos que, famintos, submetem-se a situações de dependência e controle sistêmico, exercido com destreza e eficácia, apartados dos valores culturais e materiais, que proporcionam uma existência digna em sociedade. É 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, Freire sabe que, primeiro, precisa construir uma atmosfera crítico-cultural que os liberte, a ponto de reconhecerem para si o direito de dizerem a sua *própria palavra* e exigir que sejam ouvidos como sujeitos. Dito de outro modo, urge estabelecer as mínimas condições objetivas para a ampliação necessária do potencial comunicativo.

No que diz respeito à questão epistemológica, que aproxima os dois autores, é possível perceber que há, neles, um movimento análogo de superação do paradigma subjetivista moderno. A razão auto-fundante, centrada no sujeito do conhecimento, que age sobre o objeto a ser conhecido, é igualmente ultrapassada por Freire e Habermas, por meio do descentramento. O sujeito *agente* passa a ser considerado *interagente*,

fundamentando uma epistemologia no princípio da subjetividade conectiva. A ação comunicativa, exercida e possibilitada pelos princípios 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 do conhecimento, voltada para o consenso almejado. Existe um entendimento análogo de que o sujeito, ao agir sobre o objeto, sofre uma transformação que o eleva reflexivamente.

Porém, uma diferença na concepção epistemológica, da mesma forma vinculada aos contextos em que Freire e Habermas operam e que define o seu posicionamento a respeito do capitalismo, condiciona o vigor de cada um como referência para a ação educativa libertadora. Refiro-me à *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 Habermas. No “mundo da vida” do autor alemão, coexistem diferenças, enquanto no de Freire, desigualdades. Neste ponto, 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, logo, bem-vindo: “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 Habermas pensa na “totalidade dos diferentes”, Freire pensa na 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 qualquer esperança de viver com dignidade*, enfim, dos *oprimidos*, opõe-se à ação comunicativa e normativa de sujeitos em um cotidiano bem mais equilibrado socialmente, como é o “chão” de Habermas.

Problematizando o contexto alemão, com suas características simbólicas e materiais, semelhantes à grande parte da Europa economicamente desenvolvida, Habermas, talvez, julgue ser possível abrir mão da tese marxiana acerca da evolução social (para Marx, o processo evolutivo é resultado da contradição dialética entre forças

produtivas e relações de produção). Ele tende a colocar a evolução em termos de competência dos indivíduos em uma dada sociedade. A emancipação que, em Marx, exigia um processo conflituoso e superador da alienação, em Habermas dependeria apenas dos desdobramentos provocados pelo aumento da capacidade comunicativa dos cidadãos, em busca do consenso, na esfera pública.

Considerando o acréscimo de saber como motor do desenvolvimento social, Habermas revela, indiretamente, a importância por ele atribuída ao processo educativo na sociedade. É na obra “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico” que ele expõe, em contraposição a Marx, que via na luta de classes o fator de mudança cultural e material das formas de vida, a tese do conhecimento evolutivo diante dos problemas vitais, como responsável pelas alterações. Habermas entende que, embora careça de revisão (ao que se propõe), a teoria marxiana não está esgotada em seu potencial. A tese epistêmica habermasiana explica que o processo de formação do eu, a subjetividade, é resultado do amadurecimento provocado pela necessidade contínua de resolver problemas, paralela ao aumento dessa capacidade. Automaticamente, a tendência é provocar, também, uma maior autonomia nos indivíduos, que se integram ao sistema social e se desenvolvem, com relativa independência, em relação ao mesmo. Os mecanismos de aprendizagem (de origem piagetiana), em meio ao movimento de internalização das estruturas externas, transformam-se paulatinamente em novos esquemas de compreensão, desenvolvendo, espontaneamente, novas formações da sociedade.

Cabe questionar se Habermas, ao compreender a esfera cultural como fator de emancipação em troca das contradições sociais, não estaria legitimando, contraditoriamente, a perversa lógica do sistema capitalista, sugerindo a sua *domesticação*. Salientando que o *trabalho abstrato*, inerente ao capitalismo, ao continuar pautando, materialmente, as relações de produção, ao mesmo tempo que engendra e consolida uma determinada visão de mundo, mantém intacta a dominação social, que se constitui em termos de necessidade de subsistência a qualquer custo. Diante disso, é como se, propondo a livre argumentação, ele ignorasse que, em sociedades subdesenvolvidas, a coação do sistema é praticamente impossível de ser neutralizada. Os atores não são independentes diante dos conflitos sociais presentes

em seu contexto. Cumpre lembrar: o que é domesticado é mantido, continuando a existir sob certas condições. Ademais, que possibilidades têm os oprimidos de interpretar textos que não produziram, considerando as condições objetivas e subjetivas de existência que possuem? Aliás, aposto que um questionamento como este pode ser atribuído a Freire, não a Habermas.

Portanto, evidenciar as diferenças entre os autores inclui considerar a urgência (em termos de necessidades humanas) exigida pelo contexto ao qual estão voltados. Assim, enquanto um trata da ética da libertação dos oprimidos, convivendo com a “expulsão de milhares de Marcelos da escola”, o outro pode se dedicar a uma ética do discurso. Para um, o capitalismo neoliberal impossibilita o ideal ético almejado, que é universal, em torno da libertação; para o outro, basta domesticar o sistema, fomentando a racionalidade comunicativa em um mundo da vida, medianamente, equilibrado.

Freire torna relativa a afirmação althusseriana, salientando que a educação pode reproduzir, ou não, *ideologicamente*, a sociedade, dependendo do posicionamento tomado frente à ela. Concebendo o amanhã como um futuro fechado, pré-definido, cabe, apenas, a adaptação das pessoas. Sendo assim, a tarefa formativa consiste em possibilitar essa preparação humana, de acordo com a reprodução das condições empíricas do presente. Porém, coerente a uma postura utópica, voltada para a realização da essência humana – o ser mais –, Freire aposta na “educação para a liberdade”, postura que define, previamente, apenas o ideal de libertação, característico de um mundo mais justo. O futuro, então, é aberto como possibilidade, vir-a-ser em comunhão de sujeitos interativos, momento no qual a educação deixa de ser do oprimido e passa a ser de todos os homens e mulheres, universalizando uma relação humana de amor, respeito e tolerância. Se o ideal maior do homem é consolidar sua liberdade, a educação não pode passar ao largo ou, o que é pior, ter fins contrários à ela. Utópico, ao mesmo tempo em que denuncia a barbárie presenciada, Freire anuncia a possibilidade de reversão.

Segundo Zitkoski (2000, p.149), Freire e Habermas “lançam duras críticas ao clima de pessimismo que envolve as teorias pós-modernas”, aquelas que, mesmo indiretamente, beiram o niilismo, em um perigoso ofuscamento da realidade dura, através do sugestivo simulacro. Em ambos está presente a idéia de que “o fatalismo

embutido nessas teorias demonstra o *viés conservador* que busca justificar a realidade tal e qual existe para nos conformarmos diante das mazelas sociais produzidas por uma lógica excludente e opressora”. Entretanto, se, para o brasileiro, a mudança implica em transformação radical das bases políticas, sociais e econômicas aliadas a uma práxis educativa libertadora, para o alemão, parece bastar, apenas, o exercício do agir comunicativo livre de coações na esfera pública, alterando as relações entre sistema e mundo da vida. Esta hipótese será, oportunamente, melhor analisada ao longo do texto.

1.3 Tese, estrutura e procedimentos metodológicos

A investigação bibliográfica caracteriza esta pesquisa, que trata de investigar, em linhas gerais, a obra de Paulo Freire e Jürgen Habermas, com ênfase na concepção de ambos acerca do ser humano na sociedade, dimensionando e pondo em evidência o vigor diferenciado que oferecem para as reflexões em torno da libertação. O desafio é compreender, em que medida, as idéias pedagógicas e políticas, contidas na teoria dos dois autores, contribuem para os projetos como o da EP, que lutam pela efetivação da justiça social. Uma utopia, que compreende o fim da opressão em todas as suas formas: econômica, política, racial, de gênero ou religiosa.

No intuito de contribuir com o revigoramento dos ideais libertadores da EP, os objetivos desta pesquisa consistem em analisar o pensamento de Freire e Habermas, com ênfase em seus ideais de sociedade, dimensionando-os em termos de reforma ou transformação social. Evidenciadas, as utopias sociais são cotejadas com os pressupostos ontológicos da libertação, “motores” da EP¹⁰, quando, investigando e problematizando o conceito de *cidadão*, tento demonstrar sua insuficiência como paradigma da ação educativa libertadora. Por fim, almejo definir e propor o conceito de *sujeito social*, resultante da análise bibliográfica, como o horizonte vigoroso de

¹⁰ Refiro-me à ontologia como o conjunto dos caracteres fundamentais que, desde a origem, identificam a EP como uma proposta educacional própria e diferenciada no que concerne aos ideais formativos, métodos de trabalho e concepção de mundo que movem os seus sujeitos. *Ontológicos* são, portanto, aqueles princípios “que todo o ser tem e não pode deixar de ter” (ABBAGNANO, 2000, p.662).

formação da EP. A tese se configura a partir da crítica ao cidadão e sua assunção como ideal formativo de concepções pedagógicas, identificadas com os fundamentos da EP: *é o sujeito social, conceito oriundo do pensamento de Paulo Freire, e não o cidadão, propósito da teoria da sociedade de Jürgen Habermas, que constitui o horizonte de formação da EP, por coerência com seus princípios fundantes.*

Assim, o conceito de sujeito social, oriundo da investigação do pensamento de Freire (e também de Habermas), é proposto como capaz de restituir vigor à ação educativa em uma perspectiva popular. Uma vez definido e situado como meta político-pedagógica desta concepção educativa, o sujeito social, assinalando horizontes radicalmente opostos àqueles do “sistema cidadão”, que nos condiciona em torno da cultura seletiva, competitiva e predatória do mundo capitalista, agregaria capacidade de resistência às tendências de desmobilização que a vitimam. A preocupação, portanto, consiste em definir o sujeito pedagógico que, coerente à ontologia da EP, consiga orientar o seu horizonte formativo, construído a partir de perspectivas definidas em relação ao contrato social existente.

Dimensionar o educando almejado pela pedagogia libertadora é fundamental para que se tenha convicção quanto ao nexos necessário entre a formação política, desenvolvida na práxis pedagógica e a meta, traçada junto aos grupos oprimidos. Configura-se, em suma, o dilema que envolve a EP: definir o perfil do sujeito pedagógico que, numa sociedade desigual e, historicamente, opressora, deve pautar sua estratégia de luta pela libertação, que não implique em renunciar a um projeto amplo, cuja gênese remonta aos anos de 1950/60. Sem esquecer, acrescento, que o sistema econômico/político capitalista neoliberal, travestido de democracia, não comporta a universalização da justiça social e, o que é mais grave, provavelmente, precise do seu oposto (a opressão) para se manter. Problematizar a democracia que *está sendo vivenciada* e o indivíduo à ela submetido, buscando apontar algumas das suas armadilhas e contradições, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Como processo orientado para a construção de uma sociedade livre da opressão (seu ideal), a EP precisa formular um projeto de indivíduo. Por isso, enfoco o conceito de cidadão, colocando-o sob suspeita. É sabido que tanto Freire, como Habermas, são

importantes referências subsidiadoras da práxis pedagógica (ensino e pesquisa), com ênfase em questões sociopolíticas. Parto da premissa de que ambos podem, de modo diverso, possibilitar o vínculo entre a teoria crítica da sociedade (de inspiração marxista) com a práxis educativa, considerando-a envolvida com as históricas relações de poder em torno do contrato social. Contrato que, para efeitos dessa análise, constitui-se em objeto de problematização, oscilando entre ser mantido, com reformas constantes, ou quebrado, no sentido de uma nova fundação. Transformado, enfim, para que atenda, efetivamente, aos interesses de todos os pactuantes.

A aposta no sujeito social, como alternativa de reordenamento, visa contribuir para que a EP, sob uma reorientação teórica, viabilize mais concreta e, lucidamente, suas estratégias de luta contra a opressão. Restaurar o vigor da práxis libertadora, através de uma abordagem radical da situação de opressão que caracteriza o contexto brasileiro, implica, de um lado, na identificação dos horizontes utópicos almejados no processo educativo. De outro, em adotar princípios práticos de ação que, fiéis às relações entre o referencial teórico e o ideal buscado, não conduzam, contraditoriamente, ao fortalecimento do sistema, que deveria ser combatido. *É o caso de problematizar o ideal libertador da EP em termos de ordem social atual. Ou seja, é possível alcançá-lo, tendo em vista a reforma do capitalismo? Acreditando que não, que a justiça social somente possa ser obtida com a transformação do sistema, urge que sejam, criticamente, repensados alguns termos, largamente usados pelos educadores, como por exemplo, o cidadão.* Formar cidadãos conscientes transformou-se em slogan, registrado, inclusive, nos projetos político-pedagógicos das escolas¹¹, como veremos. Todavia, não pode este termo ser uma armadilha ideológica que, aprisionando os educadores, faz com que ajam, espontaneamente, pela reprodução da situação opressora? Afinal, como afirma Mayo (2004, p.10), “apropriar-se de um conceito de oposição e diluí-lo gradualmente de maneira a torná-lo um aspecto integral da discussão dominante tem sido sempre uma das forças do capitalismo, um reflexo do seu dinamismo”.

¹¹ Vasconcellos (2003, p.33) lembra que “a cidadania parece se restringir ao exercício do voto e dos direitos do consumidor; neste sentido, formar para a cidadania pode significar uma força sutil de adaptação ao esquema dado”. Por fim, reforça que “a lei 5692/71, em pleno governo militar, também colocava como objetivo da escola a formação da cidadania”...

Desde a qualificação do projeto, dei continuidade à pesquisa bibliográfica, percorrendo os caminhos abertos a partir da fase inicial. Nesse processo, analisei, de forma geral, todas as obras dos autores em questão, dedicando especial ênfase às seguintes: *Pedagogia do Oprimido*, *Conscientização*, *Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Indignação*, de Paulo Freire, por entender que são representativas de momentos distintos e cruciais para a sistematização do seu pensamento; *Teoria do agir comunicativo (volumes I e II)*, *A inclusão do outro*, *Consciência moral e agir comunicativo e Direito e Democracia: entre facticidade e validade II*, de Jürgen Habermas, considerando que contêm as principais teses da TAC, além de suscitarem, em relação à vasta produção habermasiana, maior afinidade com o problema de pesquisa. A obra *Política e Educação* também foi objeto de análise, pois, nela, Freire esboça considerações sobre a cidadania vinculada à ação educativa (Alfabetização como elemento de formação da cidadania).

Nos estudos bibliográficos a eles dedicados, também busquei apoio em alguns comentadores, o que possibilitou aprofundar as análises teóricas necessárias. Destaco: Bárbara Freitag, Nadja Hermann, Flávio Beno Siebeneichler e Rosa Maria Martini (com relação a Habermas) e Balduino Antonio Andreola, Carlos Alberto Torres, Carlos Rodrigues Brandão, João Wanderley Geraldi e Gomercindo Ghiggi (acerca de Freire). Outros autores, tais como Enrique Dussel (*Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*) e Jaime Zitzoski (*Horizontes de refundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas*) foram incluídos em virtude do qualificado estudo comparativo desenvolvido sobre os dois pensadores.

O IPF de São Paulo (SP) foi, novamente, visitado, tendo como objetivo o aprofundamento da pesquisa lá realizada no ano de dois mil e três, quando desenvolvi os estudos de mestrado. Porém, nesse outro momento, busquei elementos que permitissem compreender como Freire leu Habermas, tendo como foco o atual problema de pesquisa. Sabe-se, através de Ana Maria Araújo Freire (FREIRE 2002h), que o pedagogo brasileiro era leitor de Habermas e que ambos iriam se encontrar na Europa em 1997, o que não ocorreu, em virtude do falecimento de Freire meses antes. Investigar a leitura freireana de Habermas representou um procedimento complementar à pesquisa bibliográfica, por meio da *análise documental*, “que busca identificar

informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE, 1986, p.38). Encerradas, por ora, as etapas descritas anteriormente, restou um trabalho organizado em seis capítulos, conforme descritos na seqüência.

A primeira parte deste capítulo introdutório contempla o resgate de experiências vivenciadas junto à família, à escola e à academia, considerando a influência por elas exercidas na construção de meus projetos, incluindo a própria tese. Mesmo composta de retalhos históricos, a narrativa contribuiu para revelar os caminhos percorridos e suas contradições, sem os quais não teria aqui chegado. Busquei, também, situar os autores centrais, Jürgen Habermas e Paulo Freire, no universo da investigação, pondo em evidência algumas semelhanças e diferenças entre ambos. Problematizo, ainda que preliminarmente, o vigor que oferecem à práxis da EP, preocupação que me levou a tomá-los em conjunto como foco de estudo. Por fim, explicito a opção metodológica adotada, os objetivos, o referencial teórico e a tese central.

No capítulo dois, almejei pôr em relevo a relação conflitante que se estabeleceu, a partir das críticas desferidas aos pilares do pensamento moderno, entre modernidade e pós-modernidade. Levando em conta que o sujeito é um desses pilares, procurei, aprofundando a compreensão em torno da querela, avaliar a consistência dessas críticas, aproximando-as do contexto educacional. E, como continuadores da modernidade, cada um a seu modo, Freire e Habermas são chamados ao diálogo diante da *crise paradigmática*, na esperança de esboçar caminhos contestatórios à anunciada *morte do sujeito*.

O terceiro capítulo abriga a tentativa de sistematizar uma caracterização histórica da EP, desde a sua gênese *popularizante*, passando pelas transformações sofridas com a contribuição de Freire até o golpe de 1964. O objetivo é, além de evidenciar o caráter específico da EP em relação à educação formal e às contradições sociais, compreender o horizonte formativo que melhor se identifica com a sua radicalidade teórica e prática. A atualidade dessa concepção educacional (e política) é problematizada em relação às condições de vida não apenas no Brasil, como no continente africano, também vítima do colonialismo predatório, empreendido por países europeus em um passado recente. Cidadão e sujeito, este já esquematizado como

sujeito social, são analisados à luz dos princípios da EP, possibilitando dimensionar as afinidades de ambos com o projeto libertador que, sobretudo, a caracteriza.

Nos capítulos quatro e cinco, adentro no pensamento de Habermas e Freire, respectivamente, expondo os princípios basilares que compõem suas propostas em relação à educação e à sociedade. Com Habermas, dedico ênfase especial ao cidadão da esfera pública, explicitado, pelo autor, em obras como “Direito e Democracia: entre facticidade e validade” e “A Inclusão do Outro”. Em Freire, explorando categorias importantes, como diálogo e conscientização, saliento a sua recusa ao paradigma da cidadania, ao mesmo tempo em que busco evidenciar um conceito de sujeito social, implícito em seu pensamento. Conceito que, uma vez obtido, permite defender a tese em torno do vigor do pensamento freireano no tocante à EP, considerado capaz de revivificá-la.

O capítulo seis comporta as considerações finais, uma síntese do que fora atingido ao longo da investigação e diante da tese proposta.

2. A racionalidade em crise: entre modernidade e pós-modernidade

Confiadamente me firmo com os dois pés nesta base: sobre uma base eterna, sobre duas rochas primitivas, sobre estes antigos montes, os mais altos e rijos, de que todos os ventos se aproximam como de um limite meteorológico para se informarem dos pontos de origem e destino.

*Assim Falou Zaratustra
Friedrich Nietzsche*

A história da sociedade ocidental, hegemônica e, geograficamente, referenciada pelo continente europeu, pode ser caracterizada como um processo sucessivo de épocas, culturalmente, díspares. Períodos de duração distintos, assim como as marcas típicas que os balizam e delimitam historicamente. Porém, tais épocas não constituem fragmentos temporais de vida, desconexos entre si; ao contrário, possuem elos vigorosos, caracterizados por um ímpeto poderoso, que jamais esmorece. Assim como a maré é impedida de sossegar por longos períodos, a sociedade se agita após contínuos momentos de quietude, rumo a outras conformações culturais que a modificam, mais ou menos profundamente. E cada momento é, por sua vez, levado a mover-se pela ação humana, tornando a repetir a inquieta dinâmica, tal como o “eterno retorno” nietzscheano. Refiro-me, com maior ênfase, aos momentos que caracterizam o final da idade média, estabelecidos como o *Renascimento* (séculos XV a XVII) e o *Iluminismo* (séculos XVII e XVIII), a *era moderna* (séculos XVIII a XX) e o período contemporâneo, conhecido, por muitos, como *Pós-modernidade* (Lyotard, 1988). Vistos ora como ruptura, ora como continuidade, o fato é que, em todas as épocas, são nítidos os traços continuamente inovadores que as diferenciam em relação ao período anterior.

Pode-se dizer que há uma racionalidade típica de cada fase da história da humanidade: com o fim da idade média, o *esclarecimento* ganha dimensões de progresso e se consolida como o caminho possível para a emancipação de homens e mulheres vivendo em sociedade.

No paradigma medieval, a religião, com sua necessária fé, alienava o homem do agir consciente para a salvação, que estaria identificada na figura de Deus e localizada em um tempo futuro, impondo normas para que a ação humana garantisse a felicidade em outra vida. Este sistema pregava a obediência da maioria da sociedade aos representantes terrenos do Salvador, sob uma autêntica situação de *pastoreio*. Ao sobrepô-lo, o paradigma moderno não representou uma ruptura, de acordo com as proporções comumente anunciadas, tal como uma oposição. A aclamada ruptura consistiu na manutenção de uma dinâmica social, em que o poder se manteve concentrado nos novos agentes e valores, setorialmente, dominantes.

Com o Renascimento, “encharcado” de influências religiosas, a razão ainda era mantida sob a égide do poder da Igreja, tanto do ponto de vista científico, como em relação à liberdade e autonomia humanas, impossíveis sem a graça divina. Nesta concepção, a libertação se referia muito mais ao predomínio de uma tradição cristã, haja visto o movimento liderado por Lutero (Reforma), que culminou com a cisão do cristianismo. Mesmo assim, a religião, sustentada pela fé, mantinha-se como o caminho à verdade e à Salvação. A partir de Copérnico (1543), que inaugurou a série de descobertas astronômicas de revolucionário conteúdo científico, o Renascimento passa a assistir à emergência cultural básica da época sucedânea, o Iluminismo. As concepções acerca do mundo, revolucionariamente instituídas, primeiro por Copérnico, ao propor o Sol como centro do universo e, mais tarde, com Galileu e Kepler, culminando na mecânica de Newton e na gravitação universal, trazem consigo certo repensar quanto às relações entre homem, ciência e religião. Tais revoluções científicas e teóricas instituem o método investigativo experimental que, de algum modo, promove o confronto derradeiro entre ciência e fé, com relação à verdade. Nas palavras de Reale (1990, p.187):

É a idéia de ciência metodologicamente regulada e publicamente controlável que exige as novas instituições científicas, como as academias, os

laboratórios, os contatos internacionais (basta pensar em todos os epistolários importantes). E é com base no método experimental que se funda a autonomia da ciência, que encontra as suas verdades independentemente da filosofia e da fé.

Numa época em que a ciência busca sua afirmação face à religião e à fé, torna-se imperativo que o pensamento lhe ofereça uma base teórica e argumentativa suficiente para consolidar-se. É quando entra em cena o movimento iluminista e a palavra “mágica”: *esclarecimento*.

Gestado desde o Renascimento (séculos XV e XVI) e sedimentado a partir do Iluminismo (século XVIII), o projeto paradigmático moderno substitui a fé religiosa pela certeza científica e a educação formal assume um papel legitimador na nova dinâmica da sociedade. Desde o seu advento, age inculcando uma razão instrumental, transmitida, juntamente, com os saberes considerados básicos, de geração a geração. Preterida, a Igreja cede o primeiro lugar, dentre as instituições sociais, estrategicamente, mais importantes, para a escola, novo “templo” responsável pelo ordenamento “ideal” da sociedade.

Assumindo o lugar da religião, a razão provoca, através da sedução pela técnica e pelo conhecimento científico, um auto-reducionismo alienador, representado por seu viés instrumental, que passa a ser majoritário. A ciência ganha aspectos de um novo “deus salvador”, desta vez terreno e imediato, carente da entrega plena e acrítica de todos os membros da sociedade. Aparentemente, donos do próprio destino, mas, subordinados à ciência, homens e mulheres atribuem poder representativo a alguns semelhantes, com a função de facilitar o caminho para a emancipação universal. O *pastoreio* tem, portanto, continuidade, e a razão dominante, restrita a poucos, corporifica o dogmatismo sacerdotal, sábio dos destinos da humanidade. Mas, com um agravante: a fundamentação da moral, antes de caráter religioso, necessita, agora, de consistência, provocada e agravada, paulatinamente, pela radicalização da razão instrumental. Na prática, a manipulação social manteve, sob controle, a capacitação dos sujeitos que anunciava construir amplamente.

Da mesma maneira que a fé, outrora dominante, “garantia” a salvação pela crença noutra vida e mantinha submissas as grandes parcelas da sociedade sobreviventes em situação de miséria, a razão “esclarecida” passa a legitimar outro tipo

de salvação. Institui, pela promessa de um futuro melhor, porém, de bases elitistas, a expectativa de felicidade. E neste quadro, tal como um instrumento, a escola vai segregando valores, hierarquizando os conteúdos lógico-formais e éticos, além do saber pelo qual é responsável por transmitir, corporificado na disciplinariedade fragmentadora. A primazia absoluta do cálculo instrumental sobre os outros valores revela a tendência histórica da escola clássica, que se mantém, com agravantes, na atualidade. Desde então, falar de sujeito é referir-se àquele que age sobre um objeto a ser desvelado; é o sujeito epistêmico, cognoscente. Esta concepção de sujeito espelha, em grande medida, a afirmação kantiana de que *o homem impõe ao fenômeno as condições para a sua compreensão*. Portanto, o princípio da subjetividade auto-reflexiva constitui o fundamento da educação moderna, bem como a sua meta: construir o sujeito do conhecimento, priorizando, em sua formação, o saber instrumental.

Adorno e Horkheimer (1985, p.19), em sua crítica ao esclarecimento, afirmam que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”. Entre os “sujeitos” - os seres humanos -, o esclarecimento era, e é, apenas parcial. Não é à toa que os estabelecimentos de ensino sejam, penosamente, mantidos pelo poder público e o capital privado investido na formação tecnicista, ratificando o perfil lógico-instrumental da razão dominante. A formação política crítica, substrato essencial para a construção do sujeito social se esvai no curso da história, reproduzindo, sem resistência, as estruturas racionais predominantes na sociedade capitalista. E a escola segue prestando um relevante serviço ao poder hegemônico, moldando os indivíduos de acordo com o perfil, socialmente, esperado pelo sistema.

O vínculo orgânico entre a educação formal e o paradigma da modernidade permite compreender, historicamente, a sua articulação e a conseqüente contundência com que ambos são abalados, em consonância, pelas críticas à racionalidade. Assim, fruto do projeto emancipatório moderno, caracterizado pela ilimitada confiança na razão e a crença em uma trajetória humana, por ela governada em direção a um futuro melhor, a instituição escolar clássica se esboroa diante das frustrações que, indiretamente, provocou. Mas, que fique claro, o progresso anunciado sempre foi, no fundo, o da classe portadora do discurso dominante: a burguesia.

É perceptível que a racionalidade moderna, analisada em sua promessa de desenvolvimento emancipatório da humanidade, acaba trilhando os mesmos caminhos da organização política (vinculada ao modelo econômico da “livre iniciativa”) tomada desde então. Com o nome de democracia, os governos foram instituídos sob bases hierárquicas, nas quais poucos decidiam pela maioria. A essência democrática de participação popular, jamais efetivada, salienta uma outra face da problemática atual em torno da racionalidade moderna, a política. Os governados ficam à mercê de uma racionalidade restrita em alcance, recebendo, ao invés de seus louros, seus reveses. Importa lembrar, nesse sentido, que a própria instauração dos princípios modernos teve, como guia, uma minoria de intelectuais, portadores de uma formação cognitiva muito mais elevada em relação à maioria das pessoas. Ratificando a seletividade classista do movimento iluminista, Reale (1990, p.666) assevera que:

Ele (*iluminismo*) consistia em articulado movimento filosófico, pedagógico e político, que conquistou progressivamente as camadas cultas e a ativa burguesia em ascensão nos vários países da Europa, da Inglaterra à França, da Alemanha à Itália, em parte também na Rússia e até em Portugal. (...) O iluminismo é filosofia otimista. É a filosofia da burguesia em ascensão: assim, é filosofia que se empenha e trabalha pelo progresso.

Entretanto, mesmo em meio às críticas, cabe salientar que a modernidade não pode ser esquecida como o marco histórico, a partir do qual as desigualdades passam a ser consideradas. Até esse instante, os oprimidos se consolavam na religião (católica), que prometia a vida salvadora após a morte. Ocorre que o universalismo e o progresso, propagados pelos ideais iluministas modernos, mantêm-se ao nível do discurso, em bases teóricas e não concretas. Carente de concretude e de condições objetivas em sociedade, o universalismo e o progresso, como perspectiva de futuro, sofrem ferrenhas críticas do pós-modernismo. Porém, contraditoriamente, elas, talvez, contribuam para legitimar, através de um discurso ideologicamente definido, a “desordem” tão aclamada pela idéia de *dês-referência*, cristalizada na opressão social. Opressão que leva Freire (e, de certo modo, Habermas) a pensar, dialeticamente, uma outra racionalidade, capaz de instituir uma concepção inteiramente nova de sociedade. Esta que *está sendo* não tem condições objetivas para concretizar a emancipação modernamente anunciada e, menos ainda, a *libertação*, deve ser subsumida, dando

lugar à outra, não pelo acaso, mas pela práxis humana. Além disso, percebe-se, no bojo desse *pensamento crítico pós-moderno*, a “negação da idéia de que se pode trabalhar coletivamente pela emancipação humana” (MAYO, 2004).

As problemáticas limitações da racionalidade moderna, amplificadas a partir das críticas à razão instrumental (e à teoria crítica), desferidas pela pós-modernidade, podem estar, injustamente, sobrepostas à educação formal. Se, desde as origens, a educação representou uma forma instrumental de pseudo-ascensão social, portanto, não surpreende que seja constatado o seu vínculo histórico com a lógica e os saberes formais. Dito de outra forma, a escola, na verdade, nunca teve como horizonte ideal a formação do sujeito social e sim do sujeito epistêmico, vinculado a um determinado projeto classista de organização política e econômica, para o qual todos são *cidadãos*. O sujeito epistêmico constitui uma fragmentação do sujeito social, sendo aquele que age em busca dos meios para, conhecendo *o que deve ser conhecido*, participar da sociedade moderna, como membro legitimador da ordem estabelecida (condição da cidadania).

Nesse aspecto, a escola cumpriu (e ainda cumpre), perfeitamente, a sua função: cristalizar uma determinada concepção de mundo, em meio à contradição insolúvel dos principais postulados do sistema que, ao fim e ao cabo, viabilizou consolidar-se. Porém, ao mesmo tempo, inserida em um sistema político e social, sofre dos mesmos males que o atingem, causados pela constatação tardia de que os discursos de progresso coletivo, universal, não passaram de um grande engodo.

O caráter crítico do discurso pós-moderno, por estar direcionado a setores como o educacional, demonstra uma preocupação contraditória às promessas iluministas de progresso universal. Contraditória porque acaba fortalecendo, na verdade, o injusto *status quo*, ao tentar fazer terra arrasada de uma possível formação plena do educando, em seus aspectos epistêmico, ético e político. Concordando com Eagleton (1998), é como se a história de dominação e crueldade pudesse ser alterada pela fé, uma vez que não se admite mais a ação consciente transformadora. Entendo que esta fé apenas se justifica se tivermos capacidade de combate, assumindo-nos como sujeitos ativos na sociedade. Ou será que a bárbara humilhação de seres humanos, provocada pelos semelhantes, não tem razão para motivar a solidária indignação ou o

escândalo, visto que pertence à *ordem natural* das coisas? Talvez não, caso se acredite, com espantosa ingenuidade, que a “pobreza dos pobres não é o resultado da riqueza dos ricos, mas que é filha de ninguém, vinda no bojo de uma couve-flor ou da vontade de Deus, que fez os pobres preguiçosos e burros” (GALEANO, 1990, p.12).

Ao que parece, o momento de problematização da razão instrumental e da educação formal está melhor relacionado a uma necessária autocrítica do processo, tendo chegado a um momento crucial. É, portanto, uma autêntica revisão da modernidade (em curso a mais de um século), uma vez que os ideais de liberdade e justiça social continuam apartados de uma concreta efetivação.

Acontece que a pós-modernidade niilista - niilismo como ausência de fundamentos para a condição humana (VATTIMO, 1996, p.115) - acaba se constituindo, por um lado, em um projeto resignatório, ao se abster de qualquer ação transformadora que possa se opor à ordem social vigente¹². É o que parece sugerir Lyotard (1996, p.68), quando afirma que “a emancipação já não se situa como alternativa à realidade, como um ideal a conquistar contra ela e a impor-lhe de fora. É, antes, um dos objetivos que o sistema tenta atingir em um ou outro dos setores do qual é composto”. Sugere uma expressão de concordância com o sistema vigente, afirmando, por fim, que “o modo real de funcionamento do sistema passa a incluir programas, e estes não são apenas destinados a otimizar o que existe, são também *venture programs*, pesquisas ‘para ver’, que geram mais complexidade e dão lugar a instituições mais ‘flexíveis’”. De fato, a “flexibilidade” está em toda a parte, menos quando ela inclui qualidade de vida para todos e todas...

Imbuído de uma concepção crítica pela libertação, não posso concordar com o autor quando considera que “a tarefa da crítica é precisamente detectar e denunciar qualquer falha do sistema em matéria de emancipação”, ratificando, por fim, a hegemonia capitalista: “mas é notável que o pressuposto dessa tarefa é *que a*

¹² Segundo Santos (2004, p.29), na visão pós-moderna, é nítida a tendência de despolitização da sociedade, ao levar os indivíduos a “se descontraírem em mil jogos aquisitivos, em esportes, espetáculos, facilidades”. A participação social, assim, “se orienta para pequenos objetivos, pragmáticos e/ou personalizados, embutidos na micrológica (nos pequenos espaços) do cotidiano: hobbies, esportes, ecologia, feminismo, direitos do consumidor, macrobiótica. Um *sujeito* pós-moderno pode ser, ao mesmo tempo, programador, andrógino, zen-budista, vegetariano, integracionista, antinuclearista. São participações brandas, frouxas, sem estilo militante, com metas a curto prazo, e onde há expressão pessoal. Renuncia-se aos temas grandiosos como revolução, democracia plena, ordem social – típicos da modernidade industrial. Na pós-modernidade, só há revolução no cotidiano” (*grifos meus*).

emancipação esteja, a partir de agora, a cargo do próprio sistema (grifo meu) e que os críticos, de qualquer natureza, sejam exigidos por ele com vistas a preencher essa função com maior eficácia”. Conseqüentemente, o “mundo sem arestas”, criticado por Freire, diante do pensamento pós-moderno, surge como horizonte, já que “a crítica contribui, assim, para transformar as desavenças, se ainda existirem, em litígios” (LYOTARD, 1996, p.70). É possível inferir que, em um mundo assim anunciado,

os laços são dissimulados em encontros sucessivos, as identidades em máscaras sucessivamente usadas, a história da vida numa série de episódios cuja única conseqüência duradoura é a sua igualmente efêmera memória. Nada pode ser conhecido com segurança e qualquer coisa que seja conhecida pode ser conhecida de um modo diferente - um modo de conhecer é tão bom, ou tão ruim (e certamente tão volátil e precário) quanto qualquer outro (BAUMANN, 1998, p.36).

Lyotard (1996, P.70) se alia àqueles que acreditam na queda do marxismo junto à do muro de Berlim, e analisa, acriticamente, a liberdade capitalista, destacando o fato de que “a multidão alemã oriental que invade as lojas de Berlim Ocidental” ser a comprovação de que “os ideais de liberdade, pelo menos os do livre mercado, já obsedam todas as cabeças do ex-mundo soviético”. Apenas esquece de indagar se a “multidão consumista” representa as maiorias ou as minorias da Alemanha oriental endinheiradas... Eagleton (1998, p.128) salienta que capitalismo e pós-modernidade combinam perfeitamente, pois “a lógica do mercado é de prazer e pluralidade, do efêmero e descontínuo, de uma grande rede descentrada de desejo da qual os indivíduos surgem como meros reflexos passageiros”.

As pessoas querem, desesperadamente, viver o momento. O futuro, que nem mais a Deus pertence, agora é ditado pelo mercado, apontado como o único *agente* capaz de configurar a realidade, de acordo com seus interesses “neutros”, sem outro sujeito além dele mesmo. Eivado de um poder soberano, encarrega-se de caracterizar a sociedade, sobretudo, como afirma Bauman (1998, p.195), pela marca do “descrédito, escárnio ou justa desistência de muitas ambições (atualmente denegridas como utópicas ou condenadas como totalitárias) características da era moderna”. Assim, não surpreende perceber que “dentre tais sonhos modernos abandonados e desesperançados, está a perspectiva de suprimir as desigualdades socialmente

geradas, de garantir a todo indivíduo humano uma possibilidade igual de acesso a tudo de bom e desejável que a sociedade possa oferecer”.

Aceitar que um mundo tão desenvolvido cientificamente apresente e tolere tamanha miséria, e ainda, abrir mão de lutar contra isso, é caminhar para além da resignação, rumo à irresponsabilidade social. As palavras de Evangelista (1992, p.32-33) são provocadoras:

Um equívoco elementar daqueles que defendem que a marca da contemporaneidade reside na “politização do social” e no conseqüente “descentramento da política”, que ensejariam uma “pluralidade de sujeitos sociais” com igual capacidade de protagonizar os processos de transformação social, está no desconhecimento ou desconsideração da essencialidade que a dominação de classe assume na sociedade do capital.

Além disso, a pós-modernidade se revela, novamente, como um projeto contraditório, pois, ao considerar qualquer fundamento uma tendência totalitária, dificulta a explicação de sua aderência implícita ao neoliberalismo, um metarrelato.

Sendo a sociedade civil um engenho artificial, humanamente criado, como admitir que os seres humanos abram mão de definir racional e coletivamente seu destino? Ao abster-se de participar do destino da humanidade, seguindo o discurso niilista pós-moderno, estaria a grande massa deixando em poucas mãos esta decisão, reproduzindo o jogo político manipulado pelas democracias atuais. Nesse sentido, já que não somos conduzidos por Deus e nem pela natureza, talvez o devêssemos ser por alienígenas ou, mais concretamente, por homens e mulheres superiores, os super-homens de Nietzsche. O que seria, porém, uma concepção antagônica à almejada por uma práxis libertadora, impossibilitando interlocuções inovadoras e construtivas.

Na expectativa das conexões teóricas possíveis, Gonsalves (1998, p.221) lembra que cabe à EP estabelecer novos vínculos teóricos, tanto com a tradição clássica, como com as tendências renovadas, pois ambas podem ser importantes interlocutoras. Quanto às novas possibilidades de diálogo¹³, a autora salienta que duas correntes

¹³ Sobre os diálogos possíveis, é merecedora de destaque a obra de Nietzsche, filósofo que, servindo de referência desconstrucionista e inspiração do pós-modernismo permite, em função do seu *perspectivismo*, diferentes leituras e interpretações. Para Vattimo (1996, p.177-179), a “filosofia da manhã”, de Nietzsche, seria a proximidade ao invés do fundamento, considerando o autor alemão como o representante da pós-modernidade filosófica. Entendo, portanto, que uma determinada leitura da visão nietzschiana de mundo pode conduzir tanto à resignação frente às injustiças sociais, no sentido de propor

(distintas) emergem atualmente: uma referenciada em Nietzsche, “na qual se pode destacar o **enfoque pós-moderno (Lyotard)**; e a nova teoria crítica, em que se pode destacar a corrente sociológica representada por **Habermas** e Giddens” (grifos meus).

2.1 Freire, Habermas e a crise paradigmática: como fica o sujeito?

Com relação à contribuição freireana para pensar a formação do sujeito *em processo de vir-a-ser-mais*, permito-me iniciar lembrando alguns fatos, ocorridos no Curso de Formação de Professores em Serviço da Faculdade de Educação (FAE - UFPEL) – Pedagogia de São Lourenço do Sul, no ano de 2005. Atuando junto ao professor Gomercindo Ghiggi, foi possível envolver, com as duas turmas do curso, um estudo do ideário político e pedagógico de Freire. Os seminários, com duração de um semestre, tiveram a obra “Pedagogia da Autonomia” ao centro, a partir da qual a turma procurou dialogar e refletir em torno das próprias práticas docentes, tanto individuais, como coletivas. Embora deparados, muitas vezes, com limitações de estrutura e de tempo, percebi manifestações crescentes de alunos e alunas, no sentido de questionarem, radicalmente, a realidade sistêmica que, não raro, os oprime no contexto político local. Questionamentos nitidamente conscientes da mudança de atitude necessária que lhes cabe, com justiça, enquanto sujeitos formadores de outros sujeitos.

Externando indignação e, ao mesmo tempo, capacidade argumentativa, muitos demonstraram estar passando por mudanças e apontaram o curso como o fator responsável. A análise histórica de suas trajetórias profissionais, recuperada nos momentos de construção textual em pequenos grupos, provocou, acredito, um rearranjo dialético na forma de perceberem-se professores e professoras – suas auto-imagens.

que aceitemos o mundo tal como ele é, como à radicalização da revolta centrada no indivíduo. Embora Nietzsche se refira menos à passividade diante do mal do que a hombridade de aceitá-lo como inevitável, um olhar menos atento ou ideologicamente direcionado pode promover a resignação, o que entendo ser menos fiel à idéia do autor. E, entre os grandes, Nietzsche constitui um exemplo do cruel efeito provocado pelas deturpações intencionais, ou não, dos seus escritos: o nazismo e os campos de concentração conseguiram fazer de sua obra, tanto vítima, como carrasco.

Lembro que um dos professores-alunos expressou, categoricamente, que “depois do curso ele não era mais o mesmo” e que, dali em diante, reconhecia-se capaz de assumir posições radicais perante às resoluções que, “vindas de cima”, representavam o autoritarismo agora insustentável.

São exemplos desse tipo que reforçam minha convicção de que a educação, jamais, deverá abandonar suas preocupações canalizadas para a formação de sujeitos dispostos a assumir responsabilidades na criação de uma sociedade melhor. Entendo que ser humano, por princípio, é possuir uma vontade, relativamente, livre, porém responsável, que permite a homens e mulheres a interação com a natureza, sua transformação (humanização do espaço). Convicto da ação consciente e transformadora como o caminho, exclusivamente humano, de se tornar sujeito da própria história, coloco-me na contramão daqueles que, como Osowski (In: HENZ e GHIGGI, 2005, p.299), acreditam “que os discursos freireanos fragilizam-se face à virada lingüística”. Freire permite que continuemos a acreditar na educação e na ação docente enquanto possibilidade de superação das práticas, tradicionalmente, instituídas e inquestionadas. E o educador como o “*intelectual que interfere e não se omite*” (FREIRE, 2001c, p.233) diante das injustiças, trabalhando nunca pela “superficialidade do sujeito, não mais seguro dentro dos parâmetros estáveis nos quais os registros de alto e baixo são inequívocos” (ANDERSON, 1999, p.69), mas em prol de sua formação. É desse modo que homens e mulheres podem alcançar, em um movimento infinito, o seu *ser mais*, que culmina no reconhecimento do outro como um imperativo ético da coexistência.

Ao refutar as argumentações que, referindo-se à não concretização dos ideais emancipatórios da modernidade, anunciam a “morte” do sujeito, o projeto político-pedagógico de Paulo Freire (da mesma forma que, à sua maneira, Habermas postula na TAC), aposta, esperançoso, em sua reconstrução. Para autores como Morrow e Torres (1998, p.123), Freire e Habermas “sustentam alguns dos princípios chave do iluminismo”, viabilizando uma teoria crítica da educação. Claramente, assumem, na contramão da crítica pós-moderna, que a ação consciente e transformadora do ser humano sobre o meio, característica de um ideal moderno de sujeito, não só é possível, como necessária, à efetivação do que constitui essa “essência humana”, o

inacabamento. Essência que não pré-existe à história como uma estrutura transcendental, no sentido kantiano, mas corresponde a uma conquista infinita e ilimitada a ser buscada *na e pela* trajetória histórica. O *inacabamento* se revela abertura a esse mundo histórico e, polifonicamente, construído, que possibilita ao homem se tornar sujeito em processo de vir-a-ser, aonde cada um vai “se complementando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros” (GERALDI, 1996, p.19).

Nesse rumo, desistir do sujeito é, contraditoriamente, aceitar a fatalidade de uma razão instrumental, instituída desde a consolidação do pensamento moderno; é desconhecer a existência de um sujeito, caracterizado por Geraldi (1996, p.20), nestas palavras:

Uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.

A “morte” do sujeito, bandeira ostentada por correntes da crítica pós-moderna acerca da ação educativa, estaria ratificando aquilo que mais (discursivamente) contraria: o perfil lógico instrumental da razão contemporânea, materializado nas relações sociais do sistema neoliberal. É obvio que não me refiro a todo o pensamento pós-moderno, mas, principalmente, àquelas tendências que, segundo Mayo (2004, p.11), “são caracterizadas por um perfil niilista e paralisante”. Contrariando, portanto, a máxima do vir-a-ser histórico, num mundo considerado “já feito” e de uma “história findada” juntamente com o fim da guerra fria, a concepção fatalista parece querer retirar dos homens e das mulheres a capacidade transformadora. É como se o tempo perdesse sua tríplice dimensão e o mundo deixasse de girar, fazendo do amanhã um outro nome do hoje. A morte da história é um poderoso “discurso” do sistema capitalista neoliberal, que diz “Eu sou tudo. Depois de mim, o nada”. De tão combatido, o sonho moderno de transformação, que teve na ciência o principal porta-voz, acaba, radicalmente, negado e excluído da práxis humana. Não há saída para uma realidade desumana frente à fixidez ontológica do existente.

Se a “morte” do sujeito corresponde ao acirramento da razão instrumental, percebe-se que a crítica Pós-Moderna resulta mais “moderna” em realidade, ao passo

que os projetos de Freire e Habermas, que a ela se opõem, parecem estar mais próximos das fontes teóricas nas quais a própria crítica se apóia (em Nietzsche, por exemplo). A oposição de ambos institui, em caráter alternativo, o “enfraquecimento” do sujeito com correções e acréscimos (reconhecimento do outro, tolerância, autonomia relativa, dialogicidade, participação democrática), proporcionados pela ação dialógica que pode inspirar a ação educativa. Um sujeito doravante entendido não mais como um ente poderoso, centrado, aos moldes cartesianos, em uma consciência moderna, e sim como um frágil ser “humano, demasiadamente humano”.

O que decorre dessas observações é que a educação, imbuída de uma concepção libertadora, precisa firmar o seu rumo histórico, pautado no compromisso com a libertação de todos os seres humanos. Pela perspectiva crítica, é subversiva da ordem opressora, no sentido de anunciar a ruptura possível não apenas com uma formação, meramente, técnica e instrumental a serviço do mercado *todo poderoso*, consolidando um aprendizado aberto para a história, fiel à vocação humana de *ser mais* em comunhão com o outro diferente; mas, a longo prazo, com toda uma estrutura desumana, que mantém milhões de pessoas em situação de indigência. “A desbarbarização da humanidade”, afirma Adorno (1995, p.117), “deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades [...] Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante, do ponto de vista da sociedade, que a escola cumpra sua função”. Assumindo, assim, em sua plenitude, a tarefa (infinita) de contribuir com a formação de sujeitos, a partir daquilo que organiza o enfrentamento efetivo das injustiças sociais. Enfim, parece que depois de tanto desconstruir é chegada a hora da reconstrução crítica do sujeito, o *sujeito social*.

3. Cidadão e sujeito social na práxis da Educação Popular

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser.

O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.

*A cultura do terror
Eduardo Galeano*

Ao analisar o surgimento e a consolidação do paradigma moderno, é possível perceber o caráter instrumental, historicamente, assumido pela educação formal. Uma espécie de messianismo, que se reflete, com vigor, entre os mais pobres. Instituída como dever do Estado, em algumas nações, desde o século XVIII, a educação teve por tarefa uniformizar, ideologicamente, o novo pensamento acerca da convivência social, validando um sistema de referência particular (capitalista) como sendo de interesse universal. Conforme Rossi (1980, p.29), desde a sua gênese, à escola cabe a função de transmitir e referendar uma determinada estrutura social e econômica, de geração a geração, definindo e impondo uma hegemonia cultural, prevista a partir de interesses hierárquicos no interior da sociedade. Consolidou-se, no decorrer da história, a imagem messiânica de que a educação foi concebida como fator de diferenciação social (como foi para a burguesia revolucionária do século XVIII), capaz de proporcionar ascensão no interior de uma coletividade, por origem, classista:

[...] a escola é vista como uma espécie de “varinha mágica” que permitiria aos indivíduos de condição mais baixa ou média, ascenderem na escala social e

aos indivíduos das classes altas, manter e desenvolver seus privilégios. A educação, desse modo, é percebida como uma condição que permite a todos melhorar ou desenvolver sua própria situação social e, por conseguinte, seu próprio nível de vida.

Vivenciei tal concepção desde a infância, através do esforço de meus pais e avós em incentivar-me nos deveres escolares, intuindo superar uma condição existencial, basicamente, pautada por projetos de subsistência, conforme narrado páginas atrás¹⁴. Portanto, a hegemonia de uma visão de mundo dominante vigora de tal forma “que os pais aceitam como dada a sociedade em que vivem, aspirando para seus filhos, tão somente, a uma perfeita integração nela, isto é, respeitadas as regras do jogo” (ROSSI, 1980, p.29-30). E será que, ao atribuir uma função libertadora à EP, não se incorre em contradição, imitando uma dinâmica caracterizada pelo tão criticado dualismo meio-fim? Acredito que não, considerando, em especial, a grandiosidade da causa, diretamente relacionada aos fundamentos ontológicos da educação (seus vínculos com a situação concreta dos contextos nos quais se desenvolve), como formação humana aberta à plenitude da existência em sociedade.

Sistematizar os fundamentos da EP vem ao encontro de duas preocupações centrais. A primeira refere-se à necessária diferenciação entre uma práxis, autenticamente, “grudada” à vocação humana universal e a sua simples assunção como objeto sistêmico. A segunda consiste em consolidar uma compreensão ampla acerca da radicalidade que sustenta todo o processo educativo, pautado por um ideal libertador. Tanto em seus aspectos práticos, nas experiências de vida sofridas em meio à opressão, que ensejam e justificam a instauração de um processo de luta, quanto todo um referencial teórico que lhe permita sistematizar o suporte necessário, sem o qual a *ação se torna puro ativismo*.

De acordo com Beisiegel (1989), os primórdios de uma “educação popular”, no Brasil, datam do século XIX, mais precisamente do ano de 1823, proposta por meio da constituição, outorgada no ano seguinte. “Popular” significava uma instrução gratuita,

¹⁴ Contextualizo, mais uma vez, a partir da frase de meus pais: “é preciso estudar, pois o estudo é a única maneira de pobre conseguir ser alguém na vida”. Embora entenda que a escolarização tenha, historicamente, funções instrumentais a serviço de uma ideologia dominante, acredito que o seu caráter “emancipatório” tenha se consolidado em virtude da aderência generalizada das classes populares e marginalizadas, via depósito de esperanças acerca da almejada mobilidade social.

em nível primário, para todos os “cidadãos brasileiros”. É certo que a preocupação com tal perfil educacional se justificava dentro de um quadro político estratégico, voltado para a “mudança” social, vislumbrado pelas elites governantes. Os fatores do seu desenvolvimento, em proporções, relativamente, nacionais, “apenas se esclareciam quando analisados no contexto das orientações da ação do Estado” (BEISIEGEL, 1989, p.07). Contudo, o que essa educação popular, estatal, sistematizada como uma ação estratégica revela, é, na verdade, uma orientação de controle e não de libertação. Situando-se, portanto, no âmbito de um instrumentalismo autoritário, dominador¹⁵. Seus desdobramentos posteriores, até meados do século XX, demonstram uma expansão da educação de base, direcionada ao “ajustamento” social da população brasileira. Cada indivíduo deveria dominar, no mínimo, os instrumentos culturais de seu tempo, como fator de *inclusão* social em situação de dependência. Tem razão Rancière (1996, p.31), quando aponta que a manutenção da desigualdade somente é possível com a garantia de subsistência de *um certo nível de igualdade*, estabelecendo, portanto, uma relação de dependência entre os dois termos opostos. Existindo, em sociedade, a desigualdade entre os que mandam e os que obedecem, é preciso haver, por exemplo, uma igualdade de compreensão lingüística, sem a qual não é possível o cumprimento de ordens e normas. Considerando tal proposta de educação popular *populista*, percebo o objetivo maior dessa concepção assentado na estruturação de condições epistemológicas mínimas para que o povo possa compreender e, conseqüentemente, cumprir as determinações que lhe cabe: *a desigualdade só é, em última instância, possível pela igualdade*.

Nos primeiros anos da década de 60 (século XX), surge o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, na esteira dos objetivos “inclusores” até então empreendidos. Agora, porém, a alfabetização vem acompanhada de outro termo, a *conscientização*, de acordo com o inovador método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Surge uma outra face da EP, com seus novos fundamentos teóricos bem mais afinados com as emergências concretas de um país subdesenvolvido, em busca de crescimento:

¹⁵ Um perfil autoritário herdado, em grande medida, da pedagogia dogmática e conservadora dos jesuítas, responsáveis pelo primeiro processo formal de educação desenvolvido no Brasil. Os jesuítas agiam em duas frentes: formar o homem burguês e catequizar as populações indígenas. Na prática, suas ações promoveram “a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo, sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã” (GADOTTI, 2002, p.65).

Estavam aí apontados os elementos indispensáveis à compreensão das vicissitudes da educação popular, nos primeiros anos da década de 1960. Como pano de fundo, a formação das grandes “massas urbanas” e sua crescente participação na vida política. Como atores principais, os diversos agentes e movimentos empenhados na conquista da influência sobre estas populações. A “emergência das massas urbanas” e, no final do período, também de alguns contingentes das “massas camponesas”, a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição, a atuação das lideranças “populistas” e a política “populista” em geral, o nacionalismo, a *ação social da Igreja Católica*, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da “ordem” contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes os elementos que permearam a criação e a prática do método de Paulo Freire (BEISIEGEL, 1989, p.17).

Saliento que, com Freire, inverte-se toda uma lógica interna daquela educação *popularista*. Se, antes, a dinâmica visava inserir no povo valores que lhe eram externos, nesse momento, o fundamental era assumir *com* o mesmo os seus valores, para, a partir deles e sem negá-los, qualificá-los diante da sociedade classista. A outra inversão tem lugar nos objetivos ideais do processo educativo, anteriormente, a serviço da acomodação popular e, a partir daí, modificando-se, logrando a desacomodação. De uma ação impositiva, passava-se, pouco-a-pouco, à ação libertadora. Mesmo direcionado pelo Estado, imbuído de anseios desenvolvimentistas, a interpretação freireana de que tratava-se de um processo de mudança, necessário à democratização, revestia o movimento de EP de um ideal libertador. Ainda que, ingenuamente, afinado ao projeto de desenvolvimento com base em uma democracia elitista, sua intenção era libertadora. Sabidamente, democratizar a educação, tornando-a popular, era um passo fundamental para consolidar esse propósito ambíguo¹⁶. Em suma, era elementar a criação de “procedimentos educativos que favorecessem o despertar da consciência crítica e que levasse à formação da personalidade democrática” (BEISIEGEL, 1989, p.93).

¹⁶ A afinidade de Freire ao nacionalismo-desenvolvimentista é defendida por Paiva (1980). A autora salienta que era objetivo de Freire, pelo menos até o início dos anos 60 (século XX), empreender uma mudança na sociedade brasileira *dentro* das estruturas existentes. Como outros intelectuais, Freire também teria se encantado com o processo de industrialização em curso no país, assumindo uma posição “progressista, pela modernização, sem colocar, explicitamente, em questão o modo de produção capitalista. Pode-se dizer até mesmo que encontramos aí implícita, a afirmação de tal modo de produção. É o desenvolvimento (capitalista), observado no país nas últimas décadas, que provoca especulações sobre como mantê-lo e acelerá-lo, tornando mais rápida a passagem da ‘sociedade arcaica’ para a ‘sociedade moderna’” (p.126).

Dessa maneira, concebendo a educação como o fator de mudança social rumo ao desenvolvimento, Freire percebe a necessidade de ampliar o movimento educacional, introduzindo-o em todas as instâncias sociais possíveis (escolas, sindicatos, fábricas, organizações comunitárias...). Mantendo sempre articulados os necessários saberes locais aos globais, visando, com isso, aprofundar as reflexões coletivas sobre as contradições vividas *na* e *pela* comunidade, sem perder a dimensão maior da sociedade complexa. Nesta, o coletivo mostra-se “organizado” em frágeis e problemáticos sistemas “democráticos”, cuja genuína significação varia em relação direta com as diferenças e as desigualdades individuais, consolidadas historicamente. Em comunidades situadas e diferenciadas do todo em uma concretude ímpar, a vida dura da miséria revela a face injusta de uma sociedade *legalmente democrática*, que abriga, de forma tranqüila, a disparidade material e simbólica extrema entre a riqueza de poucos e a pobreza de muitos. Escancaram-se (para Freire e para nós, sujeitos empenhados em recriar suas idéias para avançar com maior vigor, identificados com as mesmas causas que o mobilizaram por toda a sua vida) os fundamentos práticos de uma EP, comprometida com o combate à barbárie social em seus múltiplos espaços, preferencialmente, agindo em todos.

Em sua gênese, a EP *libertadora* leva a uma ampla revisão dos sentidos, não apenas do processo educativo, mas, também, da vida humana. Talvez seja esta uma de suas mais importantes características, cuja relevância exprime a necessidade de uma renovação que, incorporando elementos na luta pela libertação, conserve o núcleo básico que a formulou. Algumas perguntas devem continuar sendo feitas, como, por exemplo, *qual o sentido da convivência humana em sociedade?* Seja qual for a resposta, inaceitável é afirmar que a opressão e a desigualdade social possuem legitimidade. Vinculada a um contexto tão múltiplo, a EP não corresponde a um modelo único, processo padrão do agir formativo, e sim a “um domínio de idéias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação” (BRANDÃO, 1985, p.12), em busca da liberdade.

É possível afirmar, portanto, que até Freire (e de certa forma com ele, ao menos nos trabalhos iniciais junto ao MEC, nos anos de 1950 e 1960, até 64) a EP consistia em estender os saberes escolares “a diferentes categorias de sujeitos dos setores

populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem” (BRANDÃO, 1985, p.27). Caracterizava, majoritariamente, “a luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar fosse de algum modo estendida ao povo”. Em suma, até Freire, no Brasil, pensava-se e desenvolvia-se a EP como um movimento de pulverização da formação escolar pública.

Entretanto, a concepção freireana de educação provocou, mesmo por dentro do sistema oficial, uma ruptura com o modelo autoritário, que fazia uma educação *para* os grupos socialmente desfavorecidos. A educação era popular não apenas por dirigir-se, em massa, para os grupos marginalizados, mas, também, por almejar vincular-se, organicamente, aos saberes do povo, no intuito de constituir um saber de classe, alavancador de novas possibilidades de vida. Os pontos extremos, de partida e de chegada da proposta pedagógica já não eram mais o pólo erudito, “culto”, mas o classista marginal, constituído desde o ponto de vista popular, na busca por consolidá-lo como experiência de empoderamento político e cultural.

A autocrítica (característica marcante de Paulo Freire) levou-o a compreender a necessidade de rever algumas posições fundamentais no processo, em curso ainda nos primeiros anos da década de 60. A conhecida passagem, por ele próprio narrada, em torno do diálogo com os pais de alunos acerca dos motivos responsáveis por baterem em seus filhos, é esclarecedora. Após ter ouvido de Freire uma explanação acerca da representação do castigo para a criança, baseada em Piaget, entre outros, terminando com a defesa de uma relação mais dialógica e amorosa com os filhos, um dos presentes pediu a palavra e disse: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós”? A seguir, passou a relatar a insuficiência de recursos, as carências extremas, o cansaço e toda a gama de proibições, que caracterizavam a sua vida, enquanto um Freire “envergonhado, desejoso de fuga”, acompanhava a fala que refletia boa parte das vidas ali presentes, alvo de discurso teórico. Nesse tom, o homem continuou, imaginando, em voz alta, a realidade da casa de Freire e da qualidade de vida em família. Contundente, concluiu:

agora veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças

tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 2002f, p.26-27).

O próprio Freire afirmou, posteriormente, que esse episódio inesquecível devia ser revisitado constantemente, pois foi “o ponto culminante no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo” (FREIRE, 2002f, p.28). Ele percebera que a cultura popular era invadida, toda vez que, “bem intencionado”, tentava argumentar a partir de um outro meio social.

Tem lugar, em suas reflexões, o ponto de vista de *outra* classe, impedimento a ser superado, em se tratando de relações educativas *com* o povo. Logo, era preciso partir dos saberes populares, com o fito de construir e consolidar um saber *desta* classe. Continuar agindo “de fora”, alheio a uma crítica cultural radical, significava manter, em uma sociedade classista, a inculcação de visões de mundo pertencentes às classes dominantes, reforçando a alienação cultural e a assunção ideológica, do ponto de vista hegemônico. É dessas reflexões que nasce a proposta de “Ação Cultural Para a Liberdade”, assentada no respeito à dimensão popular do saber, com vistas à libertação coletiva. Um projeto amplo, “libertador de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades” (BRANDÃO, 2002, p.148).

Participantes desse projeto, os educadores populares se reconhecem como agentes permanentes em defesa da escola pública e de qualidade, democraticamente vinculada a um novo paradigma social, que supera o autoritarismo, por meio da ação educativa comprometida com a formação do sujeito crítico, participativo e solidário. Como projeto, tanto faz considerar práticas formais ou informais de ação pedagógica, pois o que caracteriza-o é uma diretriz, sua intencionalidade libertadora. Isso permite afirmar que a EP é um movimento de encontro, empreendido pela educação consigo mesma, com a sua essência, afinada à vocação humana naquilo que tem de, universalmente, inquestionável: a capacidade de constituir-se como liberdade.

Encarar a educação como uma atitude libertadora é assumir a posição de inconformismo e indignação com a realidade social em que se vive, cuja trajetória

histórica ocupa um espaço-tempo comum, mas que acolhe de maneira desigual. Basta analisar alguns dados acerca da condição social da população brasileira, na atualidade, para entender melhor o paradoxo da opressão. A riqueza produzida é cada vez maior, enquanto a pobreza segue o mesmo caminho ascendente. Justificável, apenas separando o econômico do social, o que remete, novamente, à pergunta sobre o sentido da vida em sociedade. O capitalismo, para nós, torna-se antidemocrático, apesar das eleições: milhões de pessoas condenadas às mais básicas necessidades jazem abandonadas em favelas, cinturões de pobreza ao redor das cidades, margens de rodovias (são estes os marginais?) e, também, na zona rural. A técnica, a cada dia mais eficiente em produzir riquezas, não consegue libertar os homens e as mulheres das necessidades que os oprimem cada vez mais. Ao contrário, por meio da concentração desigual da renda e da exploração econômica, pobreza e miséria¹⁷ subsistem em meio a uma gama de alienações que acorrentam os “assujeitados” da sociedade. A sociedade do consumo está bem mais interessada em criar necessidades novas do que em satisfazer, efetivamente, as existentes.

De acordo com estimativas da ONU (Organização das Nações Unidas), seis milhões de crianças morrem por *desnutrição* a cada ano, mesmo nos países considerados *em desenvolvimento*, como é o caso do Brasil, Índia e África do Sul¹⁸. Levando em conta as estatísticas diárias, a dramaticidade da fome, perante a opulência, revela uma tragédia sem proporções: vinte e cinco mil pessoas morrem a cada 24 horas (a cada hora, mais de mil), vitimadas pela fome e pela pobreza. O continente africano abriga o cúmulo da barbárie, em termos de miserabilidade material:

¹⁷ Os termos “pobreza” e “miséria” não são sinônimos. A pobreza constitui-se de carências difíceis de serem supridas, ausência de algo, essencialmente, necessário para a vida humana em sociedade, em um dado momento histórico. É a negação, a um indivíduo ou grupo, de boa parte das riquezas produzidas na sociedade. Tipificam a pobreza a luta constante pela subsistência, o desemprego, baixa remuneração, escassez permanente de dinheiro, ausência de reserva alimentar em casa, entre outros (ALFONSO, 1979, p.59). É por isso que a pobreza precisa ser caracterizada em espaço e tempo determinados, a partir de certo nível ou conjunto definido de carências. A miséria, embora seja parte da pobreza (todos os miseráveis são pobres), supõe um maior grau de carências, chegando ao extremo, no qual as pessoas não possuem o mínimo necessário para satisfazer as mais agudas necessidades fisiológicas. Em poucas palavras, a miséria é o último grau da pobreza.

¹⁸ Conforme a revista Isto É, edição de 6/11/2002.

em países como a Somália, na África subsaariana, 75% da população é desnutrida¹⁹. Na América Latina, segundo dados da CEPAL (Comissão Econômica para o Desenvolvimento Econômico da América Latina e Caribe), levantados em 2002, os últimos anos foram marcados pelo aumento expressivo das desigualdades sociais: aumentou em vinte milhões o número de pobres, cujos percentuais passaram de 43% para 44% do total da população dos países latino-americanos.

No Brasil, os resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar) 2004, divulgados recentemente²⁰, também permitem dimensionar a situação das classes populares em relação à totalidade da população. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) considera como *pobres* os indivíduos cuja renda familiar *per capita* é inferior ao valor correspondente ao necessário para atender a todas as necessidades básicas (alimentação, habitação, transporte, saúde, lazer, educação, etc.), e como *indigentes* aqueles cuja mesma é menor do que o valor necessário para dar conta, tão somente, das necessidades básicas de alimentação. A variável relevante, quando se trata de medir pobreza sob a ótica da renda, é a renda familiar ou domiciliar *per capita*, que resulta da repartição solidária dos rendimentos de todas as origens (trabalho, aposentadorias, pensões, doações, transferências, aluguéis, juros, etc.), recebidos por todos os membros da família ou do domicílio. Pobres foram considerados aqueles indivíduos com renda *per capita* de, no máximo, R\$ 100,00 por mês.

Comparados ao ano de 2003, os resultados divulgados pela PNAD revelam uma redução da pobreza e da indigência. A proporção de pobres, mesmo caindo de 35,6%, em 2003, para 33,2%, em 2004, correspondendo a 57,7 milhões de pessoas neste último ano – menos 2,4 milhões de pessoas do que em 2003, é assustadora: aproxima-

¹⁹ Um comparativo entre a tabela 3 (apêndice C), que demonstra os indicadores demográficos de quinze países da África Subsaariana, reunindo 420 milhões de pessoas, e a tabela 4 (apêndice D), ilustrando os indicadores demográficos de quinze países da Europa, com 388,9 milhões, revela a brutal desigualdade que existe entre os grupos. As médias dos indicadores sintetizam a absurda disparidade: enquanto o bloco africano tem uma expectativa de vida de 43,8 anos para homens e 45 anos para mulheres, o europeu possui 75,9 e 81,7 anos respectivamente, quase o dobro; as taxas de analfabetismo se situam em 38,8% nos países africanos e em 4,1% nos europeus; a mortalidade infantil, para cada mil nascidos, é de 101,2 no grupo africano, enquanto no europeu é de apenas 4,6%; por fim, segundo o IDH (índice de desenvolvimento humano), que reúne dados sobre as condições de vida da população: os países africanos apresentam em média um índice de 0,431 ao mesmo tempo em que os europeus se aproximam do máximo de bem-estar, que é 1, com índice médio de 0,937.

²⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida>> Acesso em: 28 jun. 2008.

se das populações de países como França e Inglaterra (cerca de 60 milhões) e supera, folgadoamente, uma Argentina inteira (40 milhões de habitantes). O mesmo se percebe quanto à proporção de miseráveis (indigentes), que passa de 10% para 8%, significando 13,9 milhões em setembro de 2004 (menos 2,0 milhões de pessoas do que em 2003)²¹.

A “estatística” de Quintana (2007, p.23) ajuda a retratar a dureza de uma concretude, não pouco, vulgarizada em nosso cotidiano:

As crianças,
sem um tiro aliás,
e isso é que tornava o caso ainda mais espantoso,
morriam mais do que índios nos filmes norte-americanos.
E quando a gente acaso perguntava,
para se mostrar atencioso:
“Quantos filhos a senhora tem, Comadre?”
a comadre respondia, com ternura:
“Eu tenho quatro filhos e nove anjinhos...”

Nitidamente, no Brasil, a desigualdade e a injustiça social representam a característica marcante da estrutura populacional. É o substrato próprio de nossa desumana existência, causador de movimento por meio da *indignação* de todos os que negam acomodar-se, passivamente, diante da barbárie. Constitui, por isso, a base de ação da EP, sua razão de ser em *tempos de fim das utopias e das teorias*, mesmo que a realidade geradora se mantenha intacta... Conceber a opressão como “motor” significa trazê-la para a centralidade do processo educativo, desvelando-a como resultado da obra humana, e não de uma força divina ou natural que assim deseja. Portanto, é a própria realidade negativa das classes populares que exige, em nome da justiça social, uma educação libertadora, radicalmente, comprometida em fazer possível um futuro diferente, para todos. Como salienta Barreiro (1980, p.40), a EP se refere ao movimento de libertação, ou seja, um “processo permanente através do qual o homem

²¹ Conforme a tabela 1 (apêndice A), que apresenta os dados referentes ao rendimento familiar *per capita*, no Brasil, em 2004, nota-se que em 26,6% dos domicílios a renda atinge, no máximo, meio salário mínimo e, praticamente, 11% sobrevive com um quarto de salário por mês (cerca de vinte milhões de pessoas). Na tabela 2 (apêndice B), que evidencia a população em segurança alimentar, no Brasil, no mesmo ano, os dados revelam que mais de setenta e dois milhões de pessoas passam por algum tipo de insegurança alimentar, quase 40% da população brasileira.

procura organizar a sociedade, de forma que sejam constantemente superadas as contradições de estruturas e relações que promovem qualquer ordem de dominação”.

Para superar a dominação imposta, a EP tem no conhecimento o seu objeto de fundamental expressão, pois ele “nasce e se desenvolve na medida em que as pessoas pensam e refletem sobre a experiência vivida em todas as suas práticas” (COSTA, 1981, p.14). A ação histórica, infinita e criadora, de conhecer a realidade concreta é premissa elementar à transformação das condições sociais. Considerando que, em sociedades classistas, a compreensão que as classes populares têm acerca dos acontecimentos imediatos é distinta das classes dominantes. Diferem tanto no modo de experimentação da realidade, como na teorização que a interpreta e explica (mesmo que não a justifique) de acordo com fatores condicionantes, próprios de cada contexto.

Dominantes e dominados, opressores e oprimidos vivenciam as relações de poder (sistematicamente, orientadas para a manutenção e perpetuação da desigualdade) que caracterizam a sociedade classista a partir de lugares opostos. Alcançar a compreensão dessa dinâmica de forças para além do lugar de dominado, por meio de uma percepção mais ampla e radical dos seus condicionantes, é o objetivo inicial de uma educação libertadora. Cabe às atividades educacionais imbuídas dessa missão oportunizar “um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam (expressem, critiquem, enriqueçam, reformulem, valorizem) coletivamente o seu conhecimento”, bem como “as suas formas de apreender e explicar os acontecimentos da vida social” (COSTA, 1981, p.14). É a partir do exercício participativo que os integrantes de um grupo podem construir um posicionamento novo, capaz de conduzir a tomadas autônomas de decisão. Um exercício que reforça, crescentemente, as competências voltadas para a transformação do poder social e da própria conjuntura que os mantém oprimidos. Dessa forma, “toda ação educativa é um processo de descobrimento, criação e recriação de conhecimentos” (JARA, 1985, p.10), em que conhecer se constitui em imperativo para agir e agir, em imperativo para transformar.

Em seu desafio transformador, a EP parte das práticas sociais concretas, dos problemas e contradições localmente situadas, problematizadas com ênfase não só na objetividade, mas, também, na maneira subjetiva com que são apreendidas e interpretadas pelos sujeitos. Objetividade e subjetividade, dimensões ligadas em um

mesmo contexto, articuladas em sua particularidade, ao mesmo tempo inseridas em uma totalidade coletiva maior. Do local ao global, refletir, conhecer, criar e agir, intuindo empreender ações transformadoras em escala cada vez maior, é o seu objetivo utópico. Ela contempla, ainda, uma outra capacidade teórico-prática: a de dimensionar os limites e possibilidades, historicamente, condicionadas, que permita orientar a luta contra as injustiças em sua trajetória multiplicadora.

A desigualdade (e não a diferença) social, em tudo o que provoca a homens e mulheres é, considerada como injustiça, constatação que permite destacar o princípio fundamental de que os seres humanos são, ontologicamente, iguais. Todos humanos, semelhantes uns aos outros, iguais como fazedores de cultura. Logo, é legítimo questionar a justificativa da desigualdade que explora e oprime, por ação de uns, aos próprios semelhantes. Com Freire (2002f, p.99), cabe destacar a distorção da vocação humana em sociedade, que é a *humanização*. É assim que a EP revela a sua matriz geradora, fundada nas contradições sociais, representadas pela existência (inequívoca, em que pesem os discursos acerca da perda de sentido do termo “classe social”) de duas classes antagônicas: dominantes e dominados. Com efeito, se esta oposição classista ainda subsiste, e, como ficou evidenciado, tem-se agravado, a EP continua atual em sua causa pela libertação.

Ratifico que a EP balizadora das reflexões aqui desenvolvidas e expostas é, por essência, movimento político e social “com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 1985, p.61). Opõe-se a uma tradição educativa escolar quase que, exclusivamente, a serviço da formação para o mercado. E não se trata somente do ensino técnico, mas de toda a forma de ensino subordinada ao capital. A vocação humana de “ser mais” é suprimida e transformada em *saber mais para o mercado*. É o racionalismo sistêmico assumindo, hegemonicamente, todas as instâncias da formação humana.

Penso em EP como um processo participativo de construção e apropriação do conhecimento, assim como de tecnologias para transformação da sociedade, em prol de um projeto coletivo de formação e desenvolvimento, socialmente, justo para todos. Processo que tem, na soberania popular, o traço característico e essencial da efetiva

democracia, o seu horizonte de trabalho. As críticas²² não são capazes de fragilizar-lhe como ideal educativo legítimo, a favor da liberdade de uma classe ampla, plural e diferenciada, embora única em sua condição social: a classe dos oprimidos. As classes populares são, portanto, o principal foco de um projeto libertador que caracteriza, centralmente, as diretrizes dessa proposta educativa (inclui as pessoas pertencentes às classes C, D e E, de acordo com o IBGE, quase 2/3 da população brasileira). Tal premissa permite justificar a vinculação entre o adjetivo “popular” e a educação pública. Basta lembrar quais são as escolas freqüentadas pelas pessoas pertencentes a essa condição.

O processo educativo libertador, onde quer que tenha vez, constitui um espaço dinâmico e democrático, com o objetivo de potencializar o empoderamento das classes populares, em seu contorno político, cultural e, mais amplamente, social. A necessidade de justiça, que orienta os esforços para a transformação social em contextos,

²² Por exemplo, Gonsalves (2002) e Garcia (2002). A primeira enfoca a prática da educação libertadora, em termos gerais, como revestida de “análises mecanicistas, lineares” (p.71). Em sua análise, a autora critica os pressupostos epistemológicos de certas práticas de EP, consideradas “mentalistas” diante da realidade “objetiva, exterior ao indivíduo, e que tem um conteúdo em si mesma” (p.70). Nesse sentido, a conscientização seria um processo falho de construção do conhecimento, insuficiente para produzir os resultados esperados, pois “sob o discurso da emancipação e da libertação, práticas de Educação Popular restringiriam o processo de reflexão, desencadeando novas expressões de submissão” (p.71). A análise é coerente com o fato de haver, não raro, um dirigismo por parte dos educadores, que acaba cerceando a ação libertadora em sua potencialidade plena. Porém, no aspecto teórico, a autora argumenta com base na biociência, a partir do conceito de *autopoiese*: a interação entre uma célula e uma molécula terá conseqüências determinadas não pelas propriedades da última, mas pelo modo como ela é “vista” pela célula. Soa complicado a transposição, mesmo que parcial, de conceitos e dinâmicas biológicas para as ciências humanas, como a educação em sua especificidade sociológica. Afinal, caberia indagar se, por acaso, as células *interagem conscientemente* com as *moléculas opressoras*, ou se são capazes de *atuar indignadas* com perspectiva de passado, presente e futuro. Sem falar que não somos moléculas ou células, mas uma organização específica delas! Garcia (2002, p.15) entende que as pedagogias críticas, como a EPB, atuam “como um tipo de pastoreio das consciências e do bem agir que tem efeitos disciplinares sobre a conduta dos sujeitos pedagógicos”. Para a autora, é como se as pedagogias críticas portassem uma identidade única, concepção que a torna contraditória em relação à própria postura teórica em que se apóia para desenvolver suas reflexões (como ela mesma afirma: “inspirada em Michel Foucault acerca da governamentalidade e da ética, e em outros estudos pós-estruturalistas”). Além disso, ao entender que tais propostas pedagógicas prometem, *magicamente*, “a emancipação da razão, o progresso moral e social e a libertação da humanidade das cadeias da ignorância e da opressão de classe” (p.34), a autora opera um amplo reducionismo em sua análise: Freire jamais fez promessas dessa natureza! Mesmo que não constitua a meta da autora, seu discurso acaba contribuindo para atenuar o vínculo revolucionário que une a pedagogia crítica às questões sociais. Impotente, é como se o sujeito inexistisse em si, para si e para o coletivo, jazendo na incapacidade de provocar qualquer mudança social. O descompromisso político do sujeito estaria, assim, relacionado ao do intelectual que o propaga: “a representação cultural não demonstra condições de provocar deslocamentos na exploração dos grupos humanos oprimidos” (MCLAREN, 1999, p.73).

tipicamente, opressores implica no processo de empoderamento político da classe oprimida. O ideal é que cada indivíduo se perceba como sujeito da história junto aos seus semelhantes, em processo de mudança radical. A EP continua sendo o elemento indispensável (embora não o único) para a consolidação desses ideais de libertação.

É momento de, explorando as categorias basilares desta pesquisa, refletir sobre o papel da educação para a organização social, considerando-a não apenas em seu aspecto pedagógico, mas, também, no político. A perspectiva ora assumida revela a presença de ambas as dimensões, consubstanciadas nas categorias *cidadão* e *sujeito social*, que ganham uma maior radicalidade ao serem relacionadas à EP. Educação que não se define em função do caráter formal, ou mesmo institucional, e se diferencia na explícita diretividade política pela qual se orienta. Constituiu-se, historicamente, como vimos, na contramão do sistema de produção e consumo capitalista, que caracteriza sociedades como a brasileira no contexto econômico e, conseqüentemente, também no político, estruturando um modo de vida hegemônico.

Enquanto ideologia, visão de mundo que transcende as relações econômicas materializadas e se espalha pela cultura e modo de vida das gentes, o capitalismo, em sua face contemporânea, busca, primordialmente, construir um modelo próprio de ser humano. Por esse prisma, assemelha-se a outros projetos desenvolvidos ao longo da história, como o socialismo e, até mesmo, o nazismo. Ambos propunham a formação humana afinada com as bases de cada uma das ideologias em particular. É um modo de engendrar a concepção de mundo considerada correta, possibilitando a sua consolidação e reprodução. Porém, o diferencial do capitalismo neoliberal é, aliado às noções de democracia representativa²³, agir protegido pelo discurso da liberdade, pretensamente resgatando os ideais iluministas (liberdade, igualdade e fraternidade). Obviamente, o faz sob uma ótica própria, de tal forma que os coloca, disfarçadamente, a serviço do fim maior, o lucro, resultado do processo produtivo no sistema. O indivíduo *livre, igualitário e fraterno* é, na verdade, aprisionado em uma teia densa e pouco visível que o mantém competindo por mais capacidade de consumo e oportunidades de vida, capazes de proporcionar a elevação dessa capacidade.

²³ Bobbio (1986, p.44) explica que democracia representativa “significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade”.

Dentro de tal conjuntura, penso que à educação *oficial*, imbuída de formar o indivíduo e socializá-lo, cabe moldar o mesmo na perspectiva da *inclusão*, pois a existência de *excluídos* não oferece, somente, vantagens para a dinâmica do sistema. A perspectiva da inclusão subentende que o sistema é o dado concreto e estável, para cuja adaptação devemos estar cada vez melhor preparados, visando ao bem-estar mútuo, do indivíduo e do sistema. Consequentemente, a exclusão deve ser evitada por dois motivos principais, de ordem estratégica e funcional: a segurança sistêmica e o reforço à lógica que o mantém. Saliento que a exclusão a ser evitada se dá em relação ao mercado, o que fragiliza o sistema. Em outras palavras, é preciso evitar a revolta, a violência de qualquer natureza (que não a estatal) e promover ao consumo o maior número possível de indivíduos-clientes, chamados *cidadãos*.

Por sua vez a EP, ao opor-se ao sistema considerado opressor, opera a partir de um ponto de vista crítico. Não acredita na capacidade de acolhimento de uma organização social, articulada sobre os pilares da concorrência, que classifica e hierarquiza ao mesmo tempo em que prega a igualdade e a liberdade entre as gentes. Logo, a inclusão jamais constitui horizonte maior pelo qual vale lutar. Seu propósito é a ruptura com uma realidade que está sendo, para “dialeticamente construir outras possibilidades, sem aniquilar tudo o que existe” (GADOTTI, 2001, p.101). Contrária à educação oficial, a EP aposta na formação crítica dos sujeitos, como caminho para a estruturação de resistências à massificação do consumo, em meio ao qual sucumbe o indivíduo ideal (e concreto) do capitalismo. Também não aceita o reformismo, entendido como postura de natureza conservadora, face aos problemas sociais vivenciados. Não postula, em seu projeto libertador, obter concessões, quaisquer que sejam, do funcionalismo sistêmico, acostumado a se auto-reconstruir de acordo com as necessidades percebidas na história. Corajosamente, ratifica a utopia transformadora “das relações de propriedade e da criação de um sistema justo de apropriação e distribuição da riqueza social” (MCLAREN, 2001, p.96). Luta pela transformação, mesmo que aceite a conquista de mudanças graduais como caminho para uma ruptura mais complexa. Portanto, creio ser relevante, agora, formular respostas mais consistentes ao questionamento em torno do horizonte de formação da EP: cidadão ou sujeito social? Avancemos!

3.1 O cidadão e a Educação Popular

Evidenciados os princípios fundamentais da EP e a radicalidade libertadora que a constitui, orientando o sentido da sua práxis, penso ser pertinente estender a análise em direção às vinculações possíveis com o cidadão (cidadania), dimensionando a sua coerência (ou não) como horizonte formativo, sem deixar de lembrar que a imagem social da escola é a de uma instituição social responsável pela formação *para e da* cidadania.

O artigo primeiro da Constituição de 1988²⁴, promulgada em 05 de outubro do mesmo ano, define o Brasil como um Estado democrático de direito, estabelecendo os seus fundamentos: (I) a soberania, (II) a cidadania, (III) a dignidade da pessoa humana, (IV) os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e (V) o pluralismo político. Dos cinco princípios fundamentais da República Federativa do Brasil destaca-se a *cidadania*, condição do cidadão, como a característica de existência dos indivíduos. A cidadania aparece prevista legalmente, ancorada na própria definição de república, um Estado de direito, ou seja, uma garantia jurídica. É a mesma encontrada no artigo 5º, estabelecendo que “todos são iguais perante a lei”. Sob uma breve análise, é possível perceber que o texto constitucional contempla a cidadania em vários momentos, revelando a importância que lhe é conferida na sistematização legal do Estado Brasileiro. Entretanto, apurando um pouco mais a análise, não é difícil compreender que, em momentos cruciais do texto, a cidadania se encontra muito bem delimitada em relação à lógica do sistema econômico vigente. Como exemplo, cito o artigo 6º, que prevê os direitos sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Por que razão não consta, no referido artigo, *sequer como direito legalmente assegurado a todos*, a habitação? Acaso não se trata de um direito fundamental do “cidadão” do Estado? O que ocorre é uma nítida colisão com os princípios mercadológicos, colocando a nu o aspecto formal do direito garantidor da cidadania, cuja dimensão dos limites corresponde aos contornos permitidos pelos interesses

²⁴ Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/constituicao>> Acesso em: 23 jun. 2008.

hegemônicos. A Constituição é primorosa em definir direitos, porém, mesmo aqueles estabelecidos acabam sendo mantidos no âmbito abstrato da formalidade jurídica. No que diz respeito à educação, ainda tomando como base o texto constitucional, a cidadania é responsabilidade atribuída ao processo formativo oficial, de acordo com o que consta no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho. (*Grifos meus*).

Mas, o que significa ser este cidadão, previsto na lei maior, na qual a responsabilidade pela formação é atribuída à educação? Será que educadores e educadoras têm o discernimento necessário para posicionar-se diante dessa responsabilidade, aparentemente neutra, que lhes é designada? Primeiramente, constata-se o amplo apelo oficial pela cidadania, tal é sua disseminação pelo aparato legal do Estado. Destacando a inevitável presença do poder nas relações sociais, especificamente no aspecto político, chega-se a outra questão problemática: como construção política, a cidadania orientada à participação democrática no modelo representativo não constitui uma formalidade necessária e, ao mesmo tempo, conservadora? Considerando que as relações entre indivíduo e sociedade ocorrem de maneira dialética, em que um conforma o outro reciprocamente, é conseqüente que haja uma ação direcionada para o condicionamento humano, em direção ao paradigma esperado pela ideologia dominante. Materialidade, em especial, relações de ordem econômica e cultural, com ênfase nas formas simbólicas, circundantes, atuam com fatores condicionantes, intimamente, ligados a instituições como a educação, em seu viés escolar. Educadores e educadoras populares, atentos a essa vinculação, buscam atuar de maneira contra-hegemônica, ancorados a uma outra compreensão da presença humana no mundo.

Embora a educação não se resuma ao espaço-tempo institucionalizado na escola, como lembra Severino (2001, p.84), é o processo educativo que “promove a inserção dos indivíduos na esfera da realização da existência da espécie”. Considero formal e oficial a educação instituída sob a responsabilidade do Estado, que sistematiza

e executa as suas principais diretrizes. E a dimensão política, materializada na forma com que os indivíduos se relacionam com a sociedade, de acordo com a Constituição, é uma das tarefas da práxis educativa. O cidadão, como núcleo representativo da politicidade da existência social, deve concretizar os anseios sistêmicos. Por isso, é formado em consonância aos princípios do trabalho e da participação previstos e esperados pela organização política em vigor. Sem dúvida, havendo um compromisso político da educação, ele é, no meio oficial, o de conformar o indivíduo ao sistema, garantindo a sua reprodução. Nessa ótica, a educação não deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, pois o desvelamento ideológico das bases de sustentação das relações sistêmicas pode comprometer a sua existência. Em síntese, é finalidade da educação oficial construir a cidadania, ampliando o funcionamento político da sociedade como está sendo, assentada na democracia representativa. É necessário observar, então, o que vem a ser cidadania e o significado de uma educação para a cidadania.

O termo *cidadania* tem seu uso disseminado no meio educacional de tal forma que é adotado tanto pela educação oficial, como por setores da EP. Destaco a concepção de *Escola Cidadã*, desenvolvida pelo IPF de São Paulo, desde o ano de 1994. Segundo Gadotti (2001, p.96) o movimento pela EC se origina na gestão de Paulo Freire na Secretaria da Educação de São Paulo, criado com o objetivo de “fazer frente ao projeto político-pedagógico neoliberal”. Gadotti explica que a EC está, fortemente, enraizada no movimento de educação popular comunitária, conhecido como “Escola Pública Popular”. Esta proposta teve ramificações em várias regiões do país, como foi o caso da prefeitura de Porto Alegre, no período 1993-1996, também assumida pelo governo estadual (RS), entre 1999-2002. Porém, cabe salientar que nesta experiência, apesar do discurso fazer uso dos termos cidadão e cidadania, há um outro significado subjacente. Conforme um trecho dos “Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual” (2000, p.11):

A participação popular não acontece apenas através dos mecanismos institucionais e/ou legais, como o voto (em período de eleições). Ela vai além deles, uma vez que é um processo social que possibilita às camadas populares, além de manifestar seus anseios, interesses e necessidades, interferir, influenciar, participar da elaboração e da tomada de decisão, bem como controlar sua implementação. Tratar da participação popular é tratar,

necessariamente, da construção do ser humano enquanto *sujeito transformador da história*. (Grifos meus).

O uso da expressão “sujeito transformador” atribui um sentido especial ao objetivo da EC. E não se trata de aparições isoladas: sujeito e transformação impregnam o documento em questão, conforme observado em outros momentos, como na página 16:

Se ao longo da história a educação constituiu-se em instrumento de domesticação, de elaboração e reprodução da ideologia da camada dominante de cada período, com o objetivo de manter a ordem estabelecida, a prática dos movimentos sociais o exercício da reivindicação, luta social são em si um *processo educativo de construção efetiva de sujeitos históricos transformadores*. (Grifos meus).

Na temática número um dos Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, o princípio 2 (p.33) explicita: “Educação Libertadora, formadora de *sujeitos críticos e transformadores da realidade*, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista”. Novamente, o mesmo sentido é visto na temática número quatro, que versa sobre concepção de educação e desenvolvimento, princípio 4 (p.43): “Educação como processo permanente de *formação de sujeitos autônomos*, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais”.

A análise desses princípios revela, ainda, a pouca incidência dos termos *cidadão* e *cidadania*. E, quando aparecem, são complementados, como no trecho abaixo extraído da página 49:

Para o governo popular, democratizar é construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, no qual a escola seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de *formação de sujeitos* históricos, autônomos, críticos e criativos, *cidadãos plenos*, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário. (Grifos meus).

Interpreto casos desse tipo como evidência da insegurança no uso do termo cidadão, tanto que ele normalmente exige, em prol da coerência discursiva, que lhe seja atribuído o complemento. Suspeito que o cidadão presente no documento analisado, construído a partir de uma concepção libertadora de educação, não se

identifica com o cidadão previsto nos textos oficiais, como a Constituição. No artigo “Escola Cidadã: educação para e pela cidadania”²⁵, Gadotti (2000, p.5) salienta que “a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania”. O próprio autor, ao iniciar o texto, comenta que o termo cidadania foi apropriado com sentido e significado diferentes, “tornando-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio”, o qual pode conter todos os tipos de sonhos e respectivas realidades. É no intuito de escapar de armadilhas como esta que são atribuídos complementos à cidadania, na intenção de manifestar um sentido diferente do discurso hegemônico. Gadotti (2000, p.1) também opta por este caminho, afirmando que o conceito de cidadania, hoje, é mais complexo, pois, “com a ampliação dos direitos, nasce, também, uma concepção mais ampla de cidadania”. Entretanto, a armadilha não permite escapar tão facilmente. Se, como foi levantado, a garantia da cidadania existe e tem se ampliado nos documentos oficiais, mantendo-se em um patamar puramente teórico e formal, como aceitar que tal fato consubstancie na prática a sua instauração? Penso que continuamos aferrados ao formalismo ineficaz, apaziguador e conservador de uma cidadania restrita a documentos. O cidadão pleno dos Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual é também defendido por Gadotti. Resta entender o que seria esta plenitude, exigida por meio de uma expressão discursiva identificada, historicamente, com hierarquização e desigualdade social.

Cortina (1997) descreve as exigências para uma cidadania plena, entre as quais destacam-se as dimensões política, social, econômica, civil e intelectual. Porém, somente a dimensão econômica já é suficiente para pôr em relevo o nível de incompatibilidade entre a cidadania plena e o sistema de produção e consumo vigente, ao prever a participação dos trabalhadores na gestão e nos lucros das empresas. Ou, então, promovendo uma participação compatível, isto é, pouco expressiva, sustentando um “discurso cidadão” diante de uma realidade opressora, que, na prática, não oferece condições de vida digna para todos, no sentido atribuído ao *pleno* da cidadania. Seria o caso de, com o perdão da redundância, incluir a participação *plena* na gestão e nos lucros das empresas como um objetivo da EP? Creio não ser este o melhor caminho.

²⁵ Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos> Acesso em: 12 jan. 2008.

Buscando delinear considerações mais aprofundadas acerca da polêmica em torno da cidadania e sua eventual pertinência aos propósitos da EP, passarei a problematizar o conceito de cidadão no contexto histórico, desde a sua gênese.

3.1.1 Uma genealogia do cidadão

Cidadão é um termo de conotação eminentemente burguesa – habitante das cidades, que significa, sob o cenário moderno, o indivíduo em gozo dos direitos civis e políticos em um Estado. Entre eles, direitos que, na prática, correspondem a deveres, como no caso dos brasileiros, o de votar. A *cidadania* (condição do cidadão) é uma palavra que se presta a empregos nos mais variados jogos de linguagem e de poder. A função polissêmica de qualquer signo permite a sua modelização sob variados sistemas semióticos, inclusive divergentes. Mas, de forma geral, a cidadania tem configurado o pertencimento do indivíduo a um Estado, regulamentador dos direitos e deveres individuais e coletivos.

Adentrando na significação histórica do cidadão, somos remetidos, inicialmente, à Grécia antiga, por volta dos séculos VII e VI a.C. Por origem, a cidadania é uma condição atrelada à participação política na polis (cidade-estado). A inserção na atividade política é uma referência à vida na cidade, do latim *civitas*, homônimo do grego polis, caracterizando a participação do indivíduo na definição dos rumos da cidade a qual pertence. Em seus primórdios, nitidamente, a cidadania é a condição típica de quem vive na cidade e em sociedade. De certa forma, cidadania e liberdade estão imbricadas em dados períodos da história.

Em sua gênese, o *cidadão* ocidental se constitui em paralelo ao surgimento das cidades-Estado (DUETTO, 2004), quando a cidadania coincide com a ação militar, fundante de um modelo ocidental da guerra, implementado em função dos interesses dos proprietários rurais em defender suas posses. É possível visualizar uma lógica geopolítica perfeitamente vinculada ao campo do poder, consolidando a idéia da

inviolabilidade da propriedade privada. Curiosamente, a cidade para os gregos “não se tratava de um espaço físico situado numa cidade ou em qualquer outro aglomerado no sentido urbanístico do termo”, mas sim “de um conjunto de homens livres decidindo coletiva e livremente o destino de sua comunidade” (DUETTO, 2004, p.62). A cidade está, portanto, onde estão os seus cidadãos. É da organização militar, na qual participavam os homens livres impelidos por interesses vinculados às suas posses, que surge a *democracia*, por origem, um sistema (geo) político e econômico explicitamente classista.

Com base nos estudos de Mossé (1993) sobre a cidadania na Grécia antiga, é possível concluir que a relação cidade – Estado, concebida atualmente, é bastante diversa do contexto grego. Não havia um Estado único, mas um conjunto de pequenas organizações políticas, nas quais as cidades despontavam como sistemas melhor estruturados. De início, somente uma minoria composta pelos homens, possuidores das melhores terras, compunha a comunidade cívica, enquanto o grosso da população vivia em situação de dependência, maior ou menor. As decisões “públicas” eram tomadas pelos conselhos restritos dos *notáveis*, “bem nascidos”. Relevante salientar que, em relação ao mundo grego, todos os saberes acerca da política e da cidadania acabam fluindo para Atenas, a cidade da qual se dispõe de melhores informações.

Por volta do século VII a.C., os gregos empreendiam um forte movimento expansionista em direção ao mediterrâneo, principalmente em busca de terras férteis. A posse da terra refletia a desigualdade entre ricos e pobres. E estes, na maioria camponeses que trabalhavam como rendeiros nas propriedades maiores, não raramente, acabavam escravizados quando endividados junto aos grandes proprietários. Com a grande concentração de riqueza diante da brutal miserabilidade à que eram submetidas mais e mais pessoas, caracterizou-se um quadro de grave crise social em Atenas. Frente à unidade da cidade ameaçada, no ano de 594 a.C., o legislador Sólon instituiu *reformas* como a abolição da escravidão por dívidas. Entretanto, a divisão das terras públicas, conquistadas através do movimento expansionista, não foi submetida a critérios de igualdade. O destaque do reformismo de Sólon é o fato de ter “dotado a cidade de leis escritas para que a justiça fosse a mesma para todos” (MOSSÉ, 1993, p.19). Desde então, todos em Atenas passaram a ser

iguais perante a lei, embora desiguais, de fato. Na Atenas dos séculos VI e V a.C., todos foram incluídos na condição de cidadãos, embora apenas uma minoria tivesse acesso às mais altas magistraturas, ou seja, “aqueles a quem a riqueza e o tempo livre permitiam disputá-las”. Mesmo nas assembleias públicas, a situação característica era a seletividade, classificando os participantes entre ativos e passivos, como afirma Mossé (1993, p.19): “Se é verdade que todos podiam ter a palavra nas assembleias, não é menor verdade que só falavam aqueles a quem a educação tinha tornado hábeis no uso da palavra e que eram capazes de se impor a uma assembleia numerosa”.

Portanto, na prática, apesar de todas as reformas instituídas e caracterizadas principalmente pela inclusão universal ao status de cidadão, as condições de vida, efetivamente, pouco mudaram. A desigualdade econômica se refletia no exercício político, segundo o mesmo autor (1993, p.19):

Mas além das próprias magistraturas, também a direção das questões públicas permanecia nas mãos de uma minoria de homens instruídos, *bem nascidos e em geral suficientemente ricos para impressionarem o demos* com a sua munificência em benefício de toda a cidade. (*Grifos meus*).

Cidadania e lei, como princípios de organização social e política, andam juntas desde a antiguidade, explicitando, por origem, o caráter *emancipatório e reformista* subjacente à inclusão formal oferecida pela legislação.

Châtelet (2000, p.16) também ratifica a noção de que a inclusão cidadã, naquele momento, teve um significado reformista:

No final do século VI a.C. e durante a segunda metade do século seguinte, o poder democrático realizou uma série de reformas que estenderam o estatuto de cidadãos plenos à totalidade dos habitantes masculinos nascidos atenienses, assegurando-lhes assim a igualdade diante das leis (isonomia) e o acesso às magistraturas.

Na Grécia antiga, eram os cidadãos que, diferentemente dos escravos, das mulheres, dos estrangeiros e dos despossuídos de fortuna, deliberavam acerca dos destinos da cidade. Pertinente é ressaltar que a liberdade de participação estava bem delimitada, comportando um restrito universo de indivíduos, o que enfatiza o caráter elitista e discriminatório da cidadania em seu berço. O cidadão é por origem, ativo

politicamente. Porém, o grau de discriminação manifestado pela parcela genuinamente participativa comprometia a cidadania, como condição possível de ser lograda pela universalidade dos indivíduos. Afinal, a ingerência política dependia do gênero (somente homens), do nascimento (somente os nascidos em terras gregas) e da condição econômica (somente proprietários de terras). Com isso, a conclusão é de que o regime de governo não era outro, senão a aristocracia.

Semelhante à polis grega, na *civitas* romana, os *patrícios*, famílias poderosas, eram os administradores da vida na coletividade urbana. Os não nobres e estrangeiros compunham a plebe, mantida à parte dos direitos políticos. Os plebeus faziam parte da camada social formada por pessoas de origem diversa, que não possuíam quaisquer direitos, apenas deveres. Exerciam atividades como a pequena agricultura, o comércio e o artesanato. Abaixo deles ainda havia os escravos (capturados em guerras) e os plebeus que deviam algo aos patrícios. Na Idade Média, com a queda do império romano, no século V, os governos passaram a ser constituídos por monarquias e as camadas sociais compostas por nobres, membros do clero e camponeses. Os cidadãos não existiam nessas sociedades de ordens, onde clero e nobreza detinham o saber e o poder político, semelhante, nesse sentido, aos cidadãos gregos e romanos.

Precedendo, historicamente, ao nascimento do capitalismo, ainda na Idade Média, as cidades começaram a crescer, e a urbanização se tornou um fenômeno típico do contexto em transformação. Isso possibilita entender porque a cidadania renasce vinculada à noção de liberdade. Muitos dos habitantes urbanos eram oriundos dos feudos, ex-servos que buscavam a liberdade nas cidades. Comparadas as condições, servos de gleba e cidadão (aqui compreendido como habitante das cidades em ascensão), esta representava uma possibilidade de vida bem mais promissora. As cidades oportunizavam trabalho e condições de sobrevivência bem melhores do que os feudos. Por isso, a cidadania representava a liberdade em relação à condição servil vivenciada nas grandes propriedades, sob o poder dos senhores feudais. Nesse rearranjo histórico, a cidadania se reconstrói baseada na reformulação do antigo significado. Agora conta a igualdade dentro de uma nova classe, a burguesia mercantil, anunciadora do capitalismo como sistema de produção e consumo hegemônico a partir da modernidade.

O segundo momento clássico da história da cidadania situa-se nos primórdios do desenvolvimento da organização capitalista, considerado, por Covre (2007, p.17), o resultado das lutas emancipatórias da classe burguesa contra o feudalismo. Refere-se, portanto, ao período moderno, cujas raízes remontam ao século XV. Mas foi a partir do século XVII que, efetivamente, materializou-se o ideal democrático responsável pela retomada do status de cidadão de um Estado, tendo como marco a Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688-1689. Com a consolidação do parlamentarismo, ganhavam corpo as constituições, que formulavam as relações jurídicas normativas, em oposição às normas difusas e arbitrárias vigentes na monarquia. Como lembra Mello (1994, p.30), a democracia parlamentar inglesa é derivada não apenas das noções ideais de igualdade, mas também do princípio da liberdade, fortemente influenciada pelo liberalismo de John Locke (1632-1704). Covre (2007, p.25) entende haver, em Locke, uma composição de cidadania cuja interpretação se prestou a legitimar a exploração burguesa sobre o povo trabalhador. De fato, no capítulo V do “Segundo Tratado Sobre o Governo Civil”, abordando a propriedade, Locke (1994, p.97) explica ter o objetivo de “mostrar como os homens podem ter adquirido uma propriedade em porções distintas do que Deus deu à humanidade em comum, mesmo sem o acordo expresso de todos os co-proprietários”. A capacidade, o empreendedorismo, a iniciativa e a disposição, quesitos intrínsecos ao funcionamento do capitalismo, estão presentes na justificativa desenvolvida por Locke diante da propriedade privada. Ora, a competição exige vencedores e estes serão os mais capazes, autorizados à propriedade e sua exploração:

Deus deu o mundo aos homens em comum; mas desde que lhos deu para seu benefício e para que dele retirassem as comodidades da vida de que fossem capazes, não se poderia supor que Ele pretendesse que ela permanecesse sempre comum e inculta. (LOCKE, 1994, p.101).

Eis que se materializa mais uma concepção de cidadania que prevê a desigual condição social entre os membros. Para o inglês, o conjunto de renúncias que os homens fazem, ao entrar na sociedade (igualdade, liberdade e o poder executivo possuídos no estado de natureza), decorre de um interesse maior: *melhor proteger sua liberdade e propriedade*.

Através da Revolução Francesa (1789) consolidaram-se a classe burguesa e o seu sistema de produção e consumo, o capitalismo. Como afirma Covre (2007, p.20):

De um lado, trata-se do processo – o mais avançado que a humanidade já conheceu – de saída do imobilismo da sociedade feudal. Nessa evolução, despontou a cidadania em sua proposta de igualdade formal para todos. De outro lado, porém, delineia-se o processo de exploração e dominação do capital.

A cidadania representava, para a burguesia, a possibilidade de, contando com o apoio de todos os setores subalternos (artesãos e camponeses), romper, radicalmente, com os privilégios do nascimento, preponderantes no sistema feudal. Ao Estado de nascimento opunha-se o Estado de direito. Percebe-se, na formulação dos ideais revolucionários de 1789, a apropriação parcial do pensamento político de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). De maneira oposta a Locke, Rousseau pensa a condição social sempre em função de relações de justiça e contra as desigualdades, ainda que considerando as diferenças. É nesse sentido que elabora a sua concepção de democracia, estribada não na representatividade, e sim na efetiva participação direta nos assuntos públicos. Para Châtelet (2000, p.73), Rousseau propõe o desafio de sistematizar um outro direito político, completamente distinto daquele em vigor até então. Considerado por Rousseau como o responsável por fixar a desigualdade entre os homens, em que a “tensão entre o individual e o coletivo resolvia-se na equação entre o poder e a liberdade”. O “Contrato Social” de Rousseau não separa igualdade e liberdade, pois é nelas que se funda:

Se indagarmos em que consiste precisamente o maior de todos os bens que deve ser o fim de qualquer sistema de legislação, chegaremos à conclusão de que ele se reduz a estes dois objetivos principais: a liberdade e a igualdade. A liberdade, porque toda a dependência particular é igualmente força tirada ao corpo do estado; a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela. (ROUSSEAU, 2001, p.62).

O pouco do ideário de Rousseau que não fez parte da constituição do Estado revolucionário francês reside, justamente, nesses dois aspectos fundamentais: liberdade e igualdade, uma garantindo a outra, além do exercício direto do poder político. Sabidamente, vingam a democracia representativa e a desigualdade social.

Semelhante à Atenas de Sólon, onde todos são cidadãos, vistos iguais perante a lei, a cidadania renasce com outra face, sedimentada, porém, nos velhos princípios e objetivos. Formalismo e propriedade privada; inclusão, emancipação e reforma²⁶. Conforme destaca Ribeiro (2002, p.118):

A cidadania moderna, vinculada ao Estado-nação e à afirmação da burguesia enquanto classe, guarda, em sua definição, elementos comuns. E, ao mesmo tempo, diferentes dos encontrados na cidadania grega. O cidadão, tanto o grego clássico como o europeu moderno, é um indivíduo masculino, dotado de razão e proprietário.

A igualdade e a liberdade de matriz rousseauiana restam limitadas pelo poder econômico, atendendo aos interesses dominantes. A concepção de liberdade e igualdade modernas circula disfarçada em um discurso sedutor, com ares de universalidade, quando “refere-se basicamente à eliminação dos privilégios estamentais e dos entraves para o comércio” (RIBEIRO, 2002, p.121). É por este caminho a chegada à cidadania na atualidade.

Com a criação dos estados nacionais, consolida-se um conjunto institucional que favorece o novo paradigma de produção e, com ele, o poder político baseado nos ideais de igualdade, liberdade e propriedade. Esta como horizonte concreto, depende de um aparato jurídico que a defenda, salvaguardando sua condição e permitindo a manutenção das liberdades. Nasce os direitos políticos e o estatuto jurídico da cidadania, para os quais o ano de 1789 representa um marco histórico. A Revolução Francesa origina a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²⁷, cujo artigo II afirma que “o objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescindíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”.

²⁶ Mesmo concordando com o significado transformador da Revolução Francesa, vale lembrar que a burguesia foi revolucionária apenas até chegar ao poder, consolidando suas idéias políticas e econômicas. Desde então, em se tratando de cidadania, de acordo com Mossé (1993, p.71), há duas espécies: os cidadãos ativos e os cidadãos passivos. Estes, expulsos da participação política em função de sua pobreza.

²⁷ Disponível em: <<http://www.educaterra.terra.com>> Acesso em: 02 jul. 2008.

Com relação à lei, o artigo VI, aparentemente, inspirado em Rousseau representa, de forma comparativa, a origem do formalismo observado em nossa Constituição:

A lei é a expressão da vontade geral; todos os cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente ou por seus representantes, à sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja protegendo, seja punindo. Todos os cidadãos, sendo iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo sua capacidade e sem outras distinções que as de suas virtudes e de seus talentos.

Desde então, a cidadania se caracteriza pela titularidade de direitos individuais previstos por um Estado legalmente instituído. Identificada com os anseios de uma classe em ascensão, a nova cidadania se afirma de maneira semelhante à cidadania antiga, basicamente, sobre os pilares da liberdade proporcionada pela propriedade, protegida pelo direito positivo. Trata-se de um status social afinado com interesses hegemônicos, em resposta às novas formações de relações de poder. E no seio delas, diferentes das do feudalismo, uma velha situação se mantém determinante ao acesso dos critérios mínimos da cidadania como participação ativa na sociedade: a desigualdade social.

Marshall (1967) estabelece uma contextualização histórica do conceito de cidadania a partir da modernidade, subdividindo-a em cidadania civil, cidadania política e cidadania social. A primeira diz respeito ao período de sistematização do direito burguês, garantidor das liberdades individuais, conforme demonstra a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). A cidadania política é sedimentada ainda no século XIX, através das políticas de participação nos governos, ou seja, as *democracias representativas*. O voto simboliza a cidadania política, conferindo ao cidadão o papel de agente nas relações de poder. Por fim, a cidadania social é uma característica típica do século XX, proporcionada pela efetivação do Estado de Bem Estar Social em países europeus como Alemanha, França e Inglaterra. Embora os direitos de cidadania não correspondam, diretamente, aos direitos humanos, é perceptível uma nítida zona de convergência entre eles, influenciada, principalmente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, emitida pela ONU em 10 de outubro de 1948, após a II Guerra Mundial. Esta declaração estabelece o direito à vida, proibição de tortura, liberdade da

escravidão, igualdade perante a lei, entre outros. Nas palavras de Marshall (1967, p.61):

Os direitos políticos estão relacionados ao direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou com eleitor dos membros de tal organismo. Os direitos civis são necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento, fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Enquanto que os direitos sociais referem-se a um mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.

É a dimensão social da cidadania que explicita o maior abismo entre o formalmente previsto e o efetivamente alcançado. A desigualdade das condições econômicas entre os indivíduos constitui-se em um impeditivo concreto para a fruição do que é previsto em lei, inclusive quanto aos aspectos políticos e civis. A concretude da cidadania, entendida como a correspondência entre o legal e o efetivo, continua dependente do fator material. Mesmo não havendo mais escravidão, o modo de produção e consumo dominante, ao primar pela posse do capital, determina, incisivamente, a capacidade de participação ativa, aproximando-se da cidadania antiga em seu caráter excludente.

No escopo da moderna democracia capitalista, *cidadão* vem a ser o indivíduo medianamente “instruído e participante, desde que ordeiro e subalterno” (BRANDÃO, 1985, p.83). Considerando o mundo fetichizado da mercadoria, a educação compatível às expectativas desse indivíduo é aquela que, de acordo com Brandão (2002, p.11), forma “pessoas que se reinventam através do saber e do desenvolvimento de suas capacidades, para virem a ser exatamente isso: competentes, competitivos destinados a vencerem na vida, isto é, no mercado”. Nessa concepção, o processo de formação humana engloba dimensões de competência técnica e utilitária, com o fito de “produzir” os novos “produtores” da mercadoria e do seu consumo, jamais anunciando a construção de um outro mundo.

Ser cidadão é uma questão legal (o que não implica em legitimidade, do ponto de vista de uma *ética do ser humano*), *garantida pelo direito (burguês)*: juridicamente, depende de formalização burocrática, documental. É comum haver campanhas de

estímulo à cidadania, promovidas pela mídia televisiva, que patrocina, inclusive, o *dia da cidadania*, (o seu ápice, verdadeiro momento culminante) em que os indivíduos podem vir-a-ser cidadãos. Afinal, nessa data inesquecível, é ratificada a condição de cidadania (podendo o cidadão *optar* por “visitar” um médico ou, até mesmo, cortar o cabelo) através da emissão dos documentos de identificação. Entre estes, a *carteira de trabalho*, mesmo que venha a permanecer em branco o resto da vida: não importa, diz respeito ao cidadão. Além disso, com um pouco de boa vontade, é possível concluir que todos os brasileiros podem, efetivamente, ser cidadãos, basta que queiram. Não há do que reclamar, pois a “lei é igual para todos”, assim como as oportunidades de ascensão social. Sob um ritmo acelerado, urge que tudo seja “democratizado” de acordo com o perfil agradável ao sistema, tal como ocorreu com a EB, no Brasil, nas últimas duas décadas.

O processo de democratização da escola pública elevou, consideravelmente, o número de vagas nos níveis médio e fundamental, bem como a quantidade de professores, sem que o aporte de recursos em proporção compatível fosse destinado. Reproduzindo a visão quantitativa e tecnicista, que permeia ações políticas dessa natureza, às escolas cabe formar “o indivíduo andróide, replicante, peça de uma engrenagem que se move apenas em função da lógica da tecnologia” (VASCONCELOS, 2003, p.18). O resultado? A deterioração qualitativa, vitimando o panorama escolar e conduzindo os seus sujeitos (alunos e professores) à auto-degradação permanente, em vista da ausência de horizontes.

Vive-se em meio a um apelo constante por *mais democracia*, por *construção da cidadania*, tanto pela classe dirigente da política nacional, como pela mídia e, contraditoriamente, o que existe, na prática, é o aumento da desigualdade e da injustiça social. Será esse o significado concreto do apelo democrático e cidadão no mundo capitalista, para alguns o *melhor dos mundos*, preocupado menos com o desenvolvimento humano do que com o econômico? Por esse prisma, a relação entre educação e sociedade é balizada pela formação de um indivíduo capaz de se “incluir” na ordem social vigente (adaptação), reconhecendo-se em condições (direitos e deveres) de contribuir com o seu aperfeiçoamento. Uma vez incluído na ordem social, ele deve continuar participando, esporadicamente, do processo político. Nada tão

coerente: uma democracia formal (e legal), mantida por uma cidadania formal (e legal), constituída por cidadãos cumpridores dos seus deveres. Mas, vale destacar, não um cidadão rousseauiano, *livre por que submetido às próprias leis que criou*. Portanto, formar o “cidadão” é uma tarefa essencial à educação governada pelos interesses da classe dominante, isto é, assumida como “legítima” pelos oprimidos, ganha estatuto de fatalidade imutável, mantendo a “ordem” social como está, tornando-a hegemônica. Em suma, dificilmente é possível conceber que formar o cidadão é a tarefa cabível a uma EP libertadora, que se compromete com a urgência dos oprimidos de toda ordem.

A existência concreta da desigualdade social imprime uma submissão profundamente diferente aos desiguais, invertendo a igualdade legal e tornando-a uma mera formalidade. A lei é igual para todos os iguais, diferente (rígida ou complacente) com os diferentes. Não é essa mesma igualdade formal, válida somente no *discurso*, que mantém os “cidadãos” desiguais resignados? É provável, afinal, caso o “cidadão” fique descontente com, por exemplo, a saúde pública, basta *optar* pelos planos privados: é uma questão de escolha.

Acreditando nisso tudo, o cidadão que tem o público e o privado a sua escolha é absolutamente livre e incondicionado, mesmo que, há tempos, não tenha um trabalho digno, uma casa, roupas e alimentação adequadas. É como se, na gestão mercadológica da vida humana *democraticamente* globalizada, o “e”, inclusor, fosse a norma maior. Na verdade, o que rege a sobrevivência é a lei do mais apto, típico *neodarwinismo* social, em que até mesmo o “ou” da opção fica restrito a uma minoria, crescentemente, reduzida de “cidadãos”.

A concepção de cidadão, vigente em nossa sociedade “democrática”, difere da cidadania aristotélica (grega). Nesta (sem esquecer a seletividade do status de cidadão, conferido apenas aos “homens livres”), como visto anteriormente, o cidadão é participante ativo, tanto das guerras como em quaisquer decisões políticas de interesse público; naquela, o cidadão somente pode tornar-se ativo, decisoriamente, em dois casos: quando vota e delega poder aos seus pseudo-representantes ou quando, além de votar, é um dos eleitos para cargos políticos. Escolher os indivíduos política e administrativamente capazes de decidir, em nome de toda a população, os rumos do Estado, é decretar a incompetência da maioria esmagadora das pessoas e constituir

uma tarefa rigorosa, em virtude de sua relevância. Porém, o eleitor, além de dificilmente conhecer o eleito, em geral esquece com facilidade que nele votou. Raramente cobrará os compromissos assumidos pelo então candidato na campanha. Mas, o que importa é *exercitar a cidadania* votando e isso foi cumprido. Ora, na verdade, corresponde a uma espécie de aristocracia²⁸, considerando que os eleitos constituem uma categoria pouco renovável, defendendo interesses corporativos. Como resultado dessa “elitização”, o sentido da participação popular é débil, provocando o apassivamento do “cidadão” e a sua resignação diante dos rumos da sociedade.

Atualmente, o direito se apresenta como fonte e guarda da cidadania. Porém, como a *lei é igual para todos*, mesmo que a igualdade não passe de uma quimera, os direitos prometidos aos membros do estado não passam de pura abstração. O que tem havido é a aceitação passiva do discurso corrente nos meios de comunicação, indicando que, para ser cidadão, basta estar registrado em cartório. Esta cidadania jurídica vai ao encontro do formalismo legal, portanto, teoricamente, cada indivíduo-cidadão conta com as garantias institucionais. Em contrapartida, é viabilizada a sua inclusão nos programas sociais governamentais, voltados, provavelmente, para a garantia daquele *bem-estar mínimo*, salientado por Marshall (1967). O movimento convergente, empreendido por governos, mídia, grupos econômicos e até ONGs em direção à cidadania, no que tange à sua universalização, transparece objetivos de preservação sistêmica. Robustece a *emancipação* (inclusão social estratificada, melhor identificada como força de consumo induzida) e a *reforma*, visando breçar eventuais movimentos de transformação profunda da sociedade.

²⁸ Refiro-me às características de nossa atual forma (democrática) de constituir o governo em seus distintos níveis. A escolha dos “representantes do povo” ocorre sob clara influência dos meios de comunicação, principalmente a TV, que exerce forte poder de convencimento na opinião pública. Como resultado, há uma concentração do poder em torno de alguns indivíduos que se perpetuam por longos períodos na representação política. Consequentemente, o fraco índice de renovação revela a existência de grupos facilmente identificados como *profissionais da política*, em que o merecimento é, não pouco, questionável.

3.1.2 A cidadania e seus agregados: emancipação e reforma

De acordo com as análises históricas empreendidas, julgo procedente relacionar o significado do conceito de cidadania, em suas mutações, às mudanças socioeconômicas provocadas desde a antiguidade. As noções de liberdade e de igualdade, influenciadas, diretamente, pelo contratualismo rousseauiano (O Contrato Social), acompanharam a evolução conceitual da cidadania. Paralelamente, merece destaque a vinculação entre o significado atribuído à cidadania e os anseios aparentemente universais, porém, de fundo particularista. Em seus interesses majoritários, as camadas dominantes ajustaram o conceito às aspirações de cunho político, econômico e social. Igualdade e liberdade *entre os cidadãos* se mostrou como a característica preponderante das cidadanias grega e romana. De modo semelhante, os revolucionários da modernidade buscavam a igualdade com relação ao clero e à nobreza, assim como a liberdade (de pensamento, de credo, de ir e vir...).

Com a urbanização acelerada, a cidadania se torna, formalmente, a condição universal dos habitantes da cidade, como forma de não contradizer os ideais de igualdade e liberdade, esteio das revoluções burguesas. Abstraindo da realidade social, marcada pela desigualdade extrema entre os indivíduos, a cidadania universalizada engloba a todos, desaguando em ideologia conservadora. Qual a melhor solução para conflitos oriundos de diferentes concepções religiosas, étnicas e culturais, assim como da desigualdade social, a não ser igualar teórica e formalmente a todos sob o rótulo de cidadãos? Marshall (1967, p.63) salienta que os direitos conquistados e vinculados à cidadania, principalmente a partir do século XIX, constituem uma resposta direta do sistema e da classe que o dirige aos conflitos sociais que punham em risco a estabilidade social. Logo, as reformas são necessárias, no sentido de abrandar o grave problema causado pela desigualdade material, estendendo uma espécie de “rede de proteção”, capaz de anestesiar os oprimidos da sociedade.

Todo o conjunto de direitos, aos poucos, somados nas últimas décadas, vinculados à cidadania e universalizados através do seu significado, não correspondem à materialização de igualdade e liberdade. O sentimento de inclusão é o benefício maior, tanto para os cidadãos possuidores de amparo formal, como para a estrutura

social em vigor. Estrutura que se fortalece com os lampejos de participação política, proporcionados a cada dois anos pelas eleições. Certidão de Nascimento, Carteira de Identidade, CPF e Título de Eleitor são os atestados da cidadania contemporânea. São eles que permitem a inclusão nos programas assistenciais, a abertura de conta em instituição bancária, a compra a prazo e o voto, atitudes esperadas do cidadão. Porém, todo o arcabouço legal, constituído em função das garantias da cidadania universal, é, explicitamente, insuficiente, não esquecendo que o direito se forma como direito de uma determinada classe. Se resultasse, concretamente, naquilo que prevê, estaria contrariando a própria existência e comprometendo todo o sistema que ajuda a manter. Na verdade, cidadãos continuam sendo os proprietários do capital e, conseqüentemente, do poder na sociedade. O teórico status universal de cidadão não corresponde às condições vivenciadas na prática, pois não é a cidadania que instituiu o direito, e sim o contrário. É possível interpretar nosso contexto social como uma comunidade de cidadãos livres e iguais? Diante do questionamento, apoio-me em Canivez (1991, p.147), que expressa uma resposta pontual: “A sociedade moderna impõe aos indivíduos que se considerem coisas. Ela os confina em uma rede de dependências, em relações de poder em que ninguém é na verdade seu próprio dono”. Assim, conclui, “ninguém, na sociedade, é verdadeiramente livre”.

Desde as suas primeiras formulações, a democracia ocidental não visa a totalidade dos indivíduos em seu espaço de pertencimento, sendo portanto, de caráter elitista. Essa espécie de “democratização” da democracia, nos tempos atuais, é nitidamente formal, quando impede o empoderamento político mínimo de boa parte dos indivíduos (cidadãos) a ela vinculados. Mantendo-se fiel aos vínculos de origem (liberdade seletiva e propriedade), transfigura-se em um idealismo tendencioso, proposto, estrategicamente, pelo capitalismo moderno.

A possibilidade de ação do indivíduo cidadão depende, diretamente, de sua condição econômica. Comprometer a ação é comprometer a existência, no caso da cidadania, relativizando-a em graus de participação mais ou menos ativa. Ora, “a ação é o modo de existência propriamente humano” (CANIVEZ, 1991, p.155). Assim, liberdade e igualdade universais, dentro do capitalismo, são improváveis, talvez porque

“no ciclo repetitivo do trabalho e do consumo, o homem é apenas um animal sofisticado”.

Entendo que a cidadania tem sido um conceito de movimento ambíguo: tanto é reformada, como é reformadora. Consegue tornar-se unanimidade como status almejado pelos indivíduos, enquanto confere legitimidade ao ordenamento social. O conceito tem sido de grande valia para os interesses dominantes, considerando o poder de preservação que revela. E a educação oficial, atuando com fidelidade aos seus princípios no interior das democracias representativas, braço político do capitalismo, formando para o respeito à lei e à inserção no mercado de trabalho, chancela a cidadania como meta universal. Cidadão, o indivíduo membro de um estado, portador de direitos e deveres, que exerce a função sazonal de governante em potência.

Levando em conta o aparato legal em torno da cidadania, tornou-se lugar comum o fato de que é responsabilidade da instituição escolar, de maneira geral, formar o cidadão. De acordo com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo dois (p.4):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Grifos meus).*

O artigo 32 (p.17), que trata do EF, estabelece como “objetivo a formação básica do cidadão”, da mesma forma que o artigo 35 (p.19), inciso II, ao estabelecer as diretrizes para o EM, reforça que o objetivo a ser alcançado é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. De modo geral, as instituições de ensino brasileiras demonstram ter incorporado, perfeitamente, o que reza a legislação, de acordo com alguns exemplos de projetos político-pedagógicos, analisados abaixo.

a) Projeto Político-Pedagógico de escola estadual (RS):

A proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, *preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.*

Que conhecimentos serão necessários aos nossos alunos, para de fato *exercer a sua cidadania* nesta sociedade tão cheia de conflitos.

A Escola “X” é uma escola pública de referência em qualidade de educação, que busca cada vez melhor atender à comunidade num *resgate à cidadania*.

b) Projeto Político-Pedagógico de universidade (SP):

Diante desses elementos fica claro que a universidade não pode nem deve reproduzir a indústria dentro do seu campus, mas, sua missão institucional deve encampar pressupostos orientados para *a formação social e integral do cidadão para a sociedade*.

c) Projeto Político-Pedagógico de um CEFET (RS):

Se historicamente os CEFET's se colocaram “alheios” às discussões mais críticas da educação provenientes da sua estrutura tecnicista de atuação, hoje, paradoxalmente, nasce no seu coletivo o desejo de se repensar a escola enquanto espaço dialético, que vise a uma *sólida formação básica, cidadã*, incorporando, também, novas práticas de gestão, onde os atores do processo educativo atuem como co-participantes na tomada de decisões.

d) Projeto Político-Pedagógico de uma escola privada (RS):

O Projeto Político-Pedagógico é um desafio que coloca *o educador como agente da cidadania* e qualifica o fazer pedagógico iluminando-o pelos valores cristãos na constante busca da paz e do bem.

e) Projeto Político-Pedagógico de escola municipal – Pelotas (RS):

A escola, como parcela dessa totalidade, deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental. As ações desenvolver-se-ão, no sentido de *construir uma cidadania participativa*, através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento, valoriza o lúdico e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de refazer sua história.

Nos cinco projetos analisados, englobando diferentes níveis de ensino, é possível perceber que a formação da cidadania é preocupação central, chegando a responsabilizar os educadores como os agentes dessa formação cidadã. Ratifica a tese de que a educação oficial tem, na cidadania, o seu horizonte formativo, conforme orientam a Constituição e a LDBEN.

Evidenciada a tendência conservadora da educação oficial, em face da aderência explícita ao aparato legal em torno da cidadania, é lícito questionar a sua coerência como conceito e horizonte de formação da EP: pode uma ação pedagógica radicalmente libertadora balizar-se no *cidadão* como ideal formativo? Educação que se preocupa, especialmente, com os grupos socialmente considerados, em termos freireanos, oprimidos. Pessoas que, considerando a lógica cruel que caracteriza o capitalismo em seu estágio atual, têm dependido, diretamente, de movimentos de *inclusão* em um patamar subalterno para sobreviver. Ouso afirmar que, em razão da coerência e da fidelidade para com os princípios fundantes da EP, embora *possa* (o que iria *de encontro* aos próprios fundamentos), não deve! Seria o caso de salientar, como faz Brandão (2002, p.62), com relação à condição de cidadão nas modernas democracias, que “o exercício da cidadania não é a observância crítica dos princípios éticos e eticamente políticos do contrato social”, mas, tão somente, “a adequação da conduta pessoal aos preceitos da astúcia e ‘competitividade’ da lógica de mercado do ‘mundo dos negócios’”.

Delimitada, ao mesmo tempo em que é, formalmente, garantida pela legislação, a cidadania dos oprimidos se situa entre duas alternativas complementares entre si. Uma participação frágil, quase nula no que é permitido em sociedade, decorrente do condicionamento material e simbólico, e uma inclusão conservadora, que aparenta conferir o papel de ator social. Nesta, o cidadão pode, respeitando o previsto no rol dos direitos e deveres, independente da sua condição econômica, participar ativamente como eleitor. A atuação produz o sentimento de dever cumprido, também permite ao cidadão pleitear junto aos eleitos, representantes no poder político, as concessões indispensáveis à sua sobrevivência com dignidade. É sob esse contexto que se insere a *reforma*, companheira da inclusão, buscando aperfeiçoar a sociedade através de pequenas mudanças, mantendo sua estrutura fundamental.

Reformar, do latim *reformare* (CUNHA, 2007, p.365), corresponde a promover uma ação restauradora, que mantém, grosso modo, a forma maior, mudando em pequenas proporções o já estruturado. Nesse movimento, o ponto de partida é algo dado, aceito como tal, carente apenas de alguns ajustes. Reformar pressupõe, nos indivíduos envolvidos, um certo *estar de acordo*, no qual eles estejam conformados com o real, cotidianamente vivenciado, mesmo que, na aparência, a linguagem usada se assemelhe a uma crítica radical. Nesse sentido, a reforma é conservadora, postura típica de quem aceita, por exemplo, a impossibilidade de todas as pessoas viverem em condições dignas. Outrossim, a reforma, não raro, torna-se *idealista*, quando (ingenuamente ou não) espera que, atuando na forma, haja uma mudança significativa de conteúdo. Mas as relações econômicas, substrato determinante da possibilidade de usufruir dos bens gerados coletivamente mantém-se inalteradas. Investido de uma visão crítica, acreditar na conciliação entre os direitos do cidadão e as relações mercadológicas em curso é inconcebível.

Problematizar e expor a incompatibilidade entre a efetivação do que prevê a Constituição *cidadã* de 1988 e a regulação prevista pelo sistema, são imperativos da EP. O mesmo vale para a possibilidade da democracia e do Estado de direito, historicamente identificados com o ponto de vista de uma classe, existirem sem que submetam-se à lógica do mercado, no qual a propriedade, garantidora da hierarquia social, é considerada elemento chave face às demais dimensões da existência humana. Inclusão e reforma consistem em estratégias terapêuticas para conformar os grupos oprimidos, no dizer corrente, excluídos, unindo-se em favor da conservação social. Creio ter evidenciado que é por essa alternativa que se batem, ainda que pouco conscientes disso, os educadores e educadoras que adotam o horizonte cidadão previsto nas leis e que “respinga”, fortemente, nos projetos político-pedagógicos das suas instituições. Como salienta Rossi (1980, p.23), à educação oficial cabe:

Preparar melhor o homem para enquadrar-se nas exigências sociais. A educação “esclarece” aos incultos os valores aos quais a sociedade exige adesão. A educação conservadora criará ortodoxia, que universalizará, sob a aparência de pretensa ciência, a “verdade” desta sociedade, isto é, a ideologia da classe dominante. Desse modo, não só legitima a ordem vigente como ainda anatematiza todos os desvios, as “heresias”, as “subversões” dos “valores tradicionais na sociedade”.

A conformidade crescente consolida o ordenamento social juntamente com a maior adesão ao processo educativo. Educada é a pessoa que “pensa conforme os padrões da sociedade, que foi moldada de acordo com ela, que recebeu e aceita seus valores” (ROSSI, 1980, p.23). O discurso corrente alcança um grau de naturalização semelhante ao demonstrado pela aceitação acerca das desigualdades sociais, “justificadas” através de fatores geográficos, raciais ou mesmo comportamentais diante das “oportunidades iguais” oferecidas pelo sistema. Mesmo ancorado em abstrações, falsamente, universais como “opinião pública”, “bem comum”, “interesses dos cidadãos”...

Naturalmente, para as classes oprimidas, o pensamento se dirige à emancipação e a escola (pública) representa o único acesso possível ao seu intento. Já comentei a frase inúmeras vezes repetida pelos meus pais e avós: “estuda pra que tu sejas alguém na vida”! Penso que se trata de um exemplo representativo do que ocorre, com frequência, entre famílias de condição econômica carente, mantidas em uma vida difícil, na qual é comum o trabalho braçal, mal remunerado, constituir a única fonte de subsistência. Assim, há uma indução previsível no sentido de que trabalhadores como meus pais e avós²⁹ apostem na escola, concebendo-a como instância capaz de propiciar uma vida melhor. Creio que o objetivo é ver os filhos como cidadãos bem sucedidos, assim como os representantes das classes dominantes lhes parecem. E todo esse movimento formado na dura cotidianidade e evoluído para o sonho de uma vida melhor acaba inserido dentro de um ciclo de aceitação dos valores em vigor. Reprovável? É claro que não. Mas o meu exemplo tipifica o recorrente caso do pobre urbano ou rural, que segue o preceito sistêmico inculcado no imaginário da família e se *emancipa* (esforço-me para ir além da emancipação), comprovando que o sistema é justo, pois oferece a oportunidade, bastando haver o engajamento necessário: “nada cai do céu”!

²⁹ Na expressão “pais e avós”, considero a todos (o pai, a mãe, o avô e a avó), pois cada um lutava pelo sustento da família. Meu pai estudou até o começo do ginasial, equivalente à 5ª série do EF. Minha mãe não foi tão longe... Meus avós maternos, com os quais convivi, apenas assinavam o próprio nome. O que faziam? Meu pai foi pescador, porteiro, guarda noturno, servente; minha mãe cuidava, zelosamente, da casa e, em época de safra, trabalhava nas indústrias de doce. Assim como meu pai, meu avô era pescador, mas trabalhava no que podia quando a Lagoa não ajudava: de operário da construção civil a serviços gerais na indústria de arroz. Enquanto isso, minha avó recebia e despachava enormes trouxas de roupa lavada e passada no ferro a carvão.

O fato de que a condição de vida na qual a família está inserida seja “aceita”, não impede as aspirações. O sonho não é negado, desde que se enquadre nos limites permitidos pela estrutura hegemônica e que as regras estabelecidas sejam cumpridas à risca. O problema é que uma tal dinâmica dificilmente se rompe. Inseridos na cotidianidade, como poderão empreender uma análise crítica, capaz de evidenciar os limites impostos, bem como a negatividade contida na reprodução do sistema estribado na exploração e no lucro ilimitados? Pela educação? Mas em que educação? Não reluto em conceber o caráter ambíguo da escola pública oficial: tende a reproduzir, mas, também, possibilita rotas que conduzem ao conflito, à ruptura. Porém, continua a representar fator de mudança, aglutinando esperanças e sonhos, promovendo, majoritariamente, a adesão às leis do sistema, como a concorrência, a seletividade e o mérito pessoal. Felizmente, os efeitos da formação, às vezes, transcendem o esperado pela ideologia dominante.

Historicamente, a evolução da cidadania demonstra que a emancipação tem estado presente em suas mutações. Conforme foi visto, atualmente, a cidadania se presta a duas interpretações. Por um lado, é vista como mecanismo de regulação social; por outro, é entendida como ideal a ser alcançado em sua plenitude, com vistas à emancipação. Mas, o que resta de concreto é a manutenção das contradições sociais inerentes ao capitalismo. As metamorfoses sofridas pela cidadania, ao longo dos tempos, revelam a incorporação paulatina de direitos que redundam em emancipação dentro do sistema hegemônico.

Emancipar, do latim *emancipare* (CUNHA, 2007, p.289), equivale a promover alguém a uma condição mais elevada, movimento que supera a dependência (e não a dominação) em relação a alguma incapacidade estabelecida. Emancipar não exige antônimo, apenas implica um grau crescente em processos de menor limitação perante algo. Com relação à espécie humana, é possível conceber a emancipação como uma melhoria universal da situação existente.

No Brasil, políticas compensatórias, por exemplo, as cotas raciais nas universidades, são um caso típico dessa tendência, vinculada a uma visão reforçadora da crença popular de que a educação é via de ascensão (emancipação) social. Em cada um dos três momentos clássicos da cidadania na história da humanidade, é

possível notar que, de algum modo, ela foi adaptada, em resposta às perigosas manifestações empreendidas em favor do ideal de igualdade efetiva. Refiro-me, especificamente, aos desenvolvimentos analisados da democracia grega, entre os séculos VII e V a.C., da cidadania proclamada pelas revoluções burguesas (norte-americana e francesa), e do período contemporâneo, bem representado pela Constituição de 1988.

Em concordância a Flickinger (1998, p.212), entendo que o debate atual sobre a cidadania, sobretudo no Brasil, está diretamente relacionado ao surgimento do Estado de Bem Estar Social, após a II Guerra Mundial. A grave crise vivida nos anos seguintes à Grande Guerra exigiu uma intervenção política mais profunda do Estado de direito, instaurando um processo de juridificação das problemáticas sociais. A cidadania passa a prever a possibilidade de reivindicação dos direitos sociais com relação ao Estado, já que representa uma existência, juridicamente, prevista diante dele. Porém, como o “princípio do mercado convive bem com uma cidadania civil e política, mas conflita com exigências da cidadania social” (SOBOTKA, 1998, p.198), o Estado de Bem Estar Social se esboroa, levando de arrasto a concretude da cidadania jurídica. No lugar de ambos, entram os direitos do consumidor, responsáveis pela conquista de “produtos” como saúde e educação, e, mais uma vez, a abstrata cidadania formal. Em decorrência de uma nova reestruturação do capitalismo, agora em sua fase neoliberal, separam-se novamente a sociedade civil, no que tange aos direitos da cidadania social, e o Estado de direito. Cabe, agora, instituir direitos que protejam o *cidadão consumidor*, pois é ele quem assume as responsabilidades pela própria condição social, situação melhor identificada com os anseios do capital. Flickinger (1998, p.213) salienta que:

Disfarçadas pelo mecanismo do mercado, lugar de mediação dos produtos do trabalho, as relações sociais coisificadas não estão ao alcance de um sistema de direito, cuja tarefa é a de garantir o livre exercício dos interesses sem ser capaz, entretanto, de levar em conta a adequação objetiva das transações sociais. A garantia dos caminhos legais, pelos quais os interesses têm que buscar sua realização, não inclui, de modo nenhum, a garantia do equilíbrio e da justiça materiais.

O consumo, dado o seu teor pragmatista, acaba corporificando um desejo sedutor de poder, aproximando e identificando o cidadão com o consumidor. A proteção

ao consumidor, codificada em manuais, nunca problematiza o consumo; apenas induz a comprar mais, conferindo uma atmosfera de tranqüilidade, no intuito de aparentar uma participação ativa na sociedade. Porém, trata-se de uma participação harmônica ao sistema: quanto mais participantes ativos houver, mais ele se fortalecerá. Comparativamente, o consumo é o ópio pós-moderno, adorado nos *shopping centers*, condicionando o comportamento coletivo e responsável pela alienação, conduzindo ao individualismo sem limites.

A identificação, aparentemente, inocente entre consumidor e cidadão não deixa margem para o posicionamento crítico diante das contradições sociais, especialmente a desigualdade. A cidadania continua como condição universal a ser alcançada e o consumo é o meio de atingi-la. Ele se torna vocação e esperança, atiçado pela multiplicação das necessidades. Logo, saciar o desejo de consumir é algo impossível, bem ao gosto do capitalismo. Através da facilidade de crédito amplamente anunciada³⁰, o consumo é acessível à quase totalidade das pessoas, incluindo aquelas em situação de pobreza, que vêem as classes melhor favorecidas como um exemplo a ser seguido. A cidadania pelo consumo se consolida hierárquica, desigual e fantasiosamente, clamando por mais inclusão, esperançosa da plenitude e da igualdade, anunciadas pela propaganda. De direitos sociais às conquistas pessoais. Mesmo que pequenas, em função das condições difíceis, revelam a postura ativa no convívio social ao alcance de todos. Eis a cidadania ativa, pujante e ao alcance de todos, finalmente!

³⁰ “Criadores de moda, difusores do crédito, o papel dos meios de comunicação deve ser realçado como o de colaborador privilegiado das artimanhas da produção de massas. Uma produção contente de si mesma e necessitada apenas de um mercado voluntariamente restrito. Isso garante o não esgotamento da revolução das esperanças, isto é, das grandes esperanças de consumir e ajuda a colocar como meta, não propriamente o indivíduo tornado cidadão, mas o indivíduo tornado consumidor” (SANTOS, 2007, p.28).

3.2 Do sujeito ao sujeito social

3.2.1 Uma genealogia do sujeito

Assim como ocorre com o cidadão, ao buscar as origens do sujeito, somos logo remetidos à tradição filosófica antiga. Esta época pode ser considerada portadora dos indícios do sujeito, tal como uma pré-história fundante do termo, mesmo que ainda não revelado. Segundo Abbagnano (2000, p.930), o significado aparece nos textos de Platão, mas encontra uma definição em Aristóteles, através do termo grego *to hipokemenon*: aquilo que está subjacente; a substância portadora de atributos e que existe independente do nosso conhecimento, ou seja, o objeto; a substância exterior ao homem, o significado do objeto acerca do qual refere-se o discurso que o determina; “aquilo de que se fala ou a que se atribui qualidades ou determinações” (ABBAGNANO, 2000, p.929). Próximo do grego, no latim o sujeito corresponde ao *subjectum*, que, de acordo com Cunha (2007, p.742), significa o fato de estar submetido, “ato ou efeito de sujeitar”. Tal significação se mantém durante um longo período, podendo ser percebida em escritos de filósofos medievais, como Santo Tomás de Aquino (1225-1274), para o qual a substância se chamava *subjectum*, e ainda em filósofos modernos, como John Locke (1632-1704), através da noção de *substratum*:

[...] por supor uma substância em que pensamento, conhecimento, dúvida, poder de movimento etc. subsistem, adquirimos uma noção tão clara da substância do espírito como da do corpo. Uma é suposta (sem saber o que ela é) o *substratum* das idéias simples derivadas do exterior, e a outra (com a mesma ignorância acerca do que ela é) o *substratum* destas operações que experienciamos dentro de nós mesmos (LOCKE, 1978, p.183).

Seguindo a tradição filosófica, é possível entender a identificação presente entre sujeito e objeto, no período antigo, mantida até por volta do século XVII, começo da filosofia moderna. Na formação do pensamento cartesiano, o sujeito passa a se referir ao *eu* constituinte de si próprio, adotando *o contrapé do significado anterior*. Em lugar de subordinação e passividade, a afirmação de um elemento ativo. O sujeito significa, desde então, aquele que se sustenta ele mesmo na existência. Existir como sujeito subentende que não é preciso fazer referência a um outro ser, a uma outra existência para definir e para justificar o que eu sou. Configura-se como uma concepção

monológica de sujeito, pois não há qualquer referência ao outro ou a uma segunda pessoa.

Acreditando na possibilidade do conhecimento humano diante da verdade das coisas, Descartes (1596-1650) aposta no uso da razão estruturante de procedimentos metódicos, que têm como pressuposto a dúvida. Duvidando de tudo, chega à certeza do *eu*, correspondente ao ser pensante que não pode, contudo, duvidar da própria existência:

Como, porém, nessa época, desejasse dedicar-me unicamente à pesquisa da verdade, achei melhor fazer justamente o contrário e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida com o objetivo de verificar se restaria, depois, alguma coisa em minha crença que fosse inteiramente dubitável [...] Mas, logo depois, observei que, enquanto pretendia assim considerar tudo como falso, era forçoso que eu, que pensava, fosse alguma coisa. Percebi então que a verdade: penso, logo existo, era tão firme e tão certa que nem mesmo as mais extravagantes suposições dos céticos poderiam abalá-la. (DESCARTES, 2002, p.41).

Esse sujeito da existência cuja certeza é, para Descartes, indubitável, consiste no sujeito do conhecimento suposto pela filosofia moderna, em que a capacidade racional de distinguir o falso do verdadeiro possibilita desvendar e controlar a natureza.

A busca pelo uso “adequado” da razão o leva a “procurar o verdadeiro método para alcançar o conhecimento de todas as coisas” (DESCARTES, 2002, p.31), conduzindo à obtenção da verdade. Ao crer na razão, o pensador introduz o “eu” pensante como a certeza maior, identificando o “ser” com a condição racional do “pensar”: “Por aí compreendi que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste exclusivamente no pensar e que, para ser, não precisa de nenhum lugar nem depende de nada material” (p.42). Nessa concepção forte do “eu existo”, ele inclui as idéias inatas, como a existência de Deus e as operações matemáticas, base do paradigma proposto para chegar às verdades “claras e distintas”.

Kant (1724-1804) é outro expoente importante do racionalismo, que merece, por dois motivos, atenção especial nessa investigação sobre o sujeito. O primeiro é que, mesmo pertencendo à tradição racionalista inaugurada por Descartes, institui, no aspecto epistemológico, a análise crítica quanto à capacidade da razão humana diante da verdade. O inatismo constitui um diferencial entre os racionalismos cartesiano e

kantiano, pois Kant critica a tradição racionalista em suas explicações com base em condições *a priori*, desconsiderando as limitações de uma *razão pura*. Nele, *a priori* se refere a uma capacidade da mente, denominada “intuição pura”, “que se verifica *a priori* no espírito, mesmo independentemente de um objeto real dos sentidos ou da sensação, como simples forma da sensibilidade” (KANT, 2002b, p.66). Opõe-se, portanto, à posição cartesiana que acreditava não haver limites, além do poder divino, para o conhecimento humano. Porém, assim como Descartes, mantém a crença na ação de um sujeito ativo que, aliando razão e experiência, processa o descobrimento da verdade. De forma inovadora, Kant insere, na constituição do sujeito epistêmico, a reflexão, aquele movimento “pelo qual o sujeito, a partir de suas próprias operações, se volta sobre si mesmo” (PASCAL, 2003, p.33). Assim, é possível entender que Kant, ao mesmo tempo em que impõe limites à capacidade de conhecer, consolida e reforça a atuação do sujeito, entendido, agora, como aquele que atribui características ao objeto, antes tido como totalidade a ser desvelada.

Decorre dessa mudança de perspectiva o segundo motivo pelo qual tal filósofo é analisado com especial ênfase: o caráter universalista que permeia a sua concepção de sujeito. O universalismo do sujeito kantiano reside na condição racional que todos possuem, pois “nada pode ser atribuído aos objetos que o sujeito pensante não extraia de si próprio” (KANT, 2002b, p.32). Espaço e tempo, noções presentes em todos os sujeitos, são as formas da intuição sensível, condições para a existência dos fenômenos sob o olhar humano. Sem essas noções, nada seria possível saber. Kant (2002b, p.34) salienta que “não podemos ter conhecimento de nenhum objeto enquanto coisa em si, mas tão somente como objeto da intuição sensível”, ou seja, como fenômeno. É a posse de noções *a priori* ou, como Kant denomina, *juízos a priori*, apartados de todo o referencial empírico, que fundamenta o universalismo como uma faculdade de conhecer:

Espaço e tempo são os modos próprios ou característicos pelos quais o espírito humano vê ou percebe as coisas; são os quadros ou moldes universais e necessários nos quais se inserem as intuições empíricas (cores, odores, sabores, sentimentos, etc. ...). O espaço é a forma do sentido externo, e o tempo, a forma do sentido interno: necessariamente percebemos as coisas no espaço, e os nossos estados de alma, no tempo. (PASCAL, 2003, p.41).

Assim, o universal corresponde à faculdade de conhecer, de maneira semelhante à formulação kantiana da moral, explicitada no imperativo categórico: *“age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”* (KANT, 2002a, p.51). Na verdade, é uma construção individual que se volta sobre si mesmo, pois para pretender torná-la universal, devo aceitar a máxima caso seja adotada contra mim. É possível ver essa universalidade, coerentemente, articulada, no pensamento kantiano em relação aos princípios elaborados com base nas críticas da razão. Quanto à possibilidade de conhecer, se a razão possui limites localizados na sensibilidade, ao pensar a ação humana prática (ação no mundo concreto), a referência passa a ser localizada em princípios necessários e universais.

Embora Kant ensaie uma noção de sujeito voltado para a universalidade, continua dependendo, diretamente, do substrato cartesiano “eu penso”. Da consciência, condicionante da atividade cognoscente. É o eu que, ao conhecer um objeto, opera a síntese da multiplicidade e diversidade das aparências, condição que supõe a possibilidade universal. O indivíduo representa a fonte da razão. O sujeito é transcendental, como condição necessária ao conhecimento, que se coloca como responsável epistêmica e moralmente diante do mundo. Nesse movimento, afirma a postura ativa e centrada de uma individualidade com razão e vontade particulares, que caracteriza o sujeito moderno.

Sob influência do iluminismo (kantiano), com a ênfase no poder da razão como caminho para a obtenção do conhecimento e guia das ações humanas, o sujeito passa a constituir um dos pólos da relação dualista (sujeito – objeto), estabelecida no ato de conhecer. Kant (2002b, p.28) explicita a noção moderna de sujeito ao afirmar que “a razão tem de tomar a dianteira com princípios que determinem os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta”. Tal concepção acerca do sujeito cognoscente caracteriza, historicamente, a filosofia moderna como fundadora do paradigma “dominante”³¹, o

³¹ O paradigma dominante se caracteriza pela relação de submissão da natureza imposta pelos homens, dotados de “razão científica”. A natureza é passiva, “não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar” (SANTOS, B. 2002, p.13).

modelo de racionalidade que, segundo Santos, B. (2002, p.10), “preside a ciência moderna a partir do século XVI”.

Portanto, o sujeito, no sentido moderno (ativo), pode ser entendido, inicialmente, como um princípio determinante das ações, ou com capacidade de iniciativa. Sujeito é o eu pensante que sintetiza ou ajuíza a realidade objetiva dos fatos, consciência de algo no mundo. Por esse viés, “nada pode ser atribuído aos objetos que o sujeito pensante não extraia de si próprio” (KANT, 2002b, p.32). Assim, o sujeito é menos uma substância do que uma função instituída em processo, como, por exemplo, em uma investigação, na qual o pesquisador é o sujeito que investiga algo, o objeto pesquisado. A figura do pesquisador se confunde com o sujeito, embora este somente exista *na e pela* ação intencional do processo de investigação. Mesmo assim, nesses termos, o sujeito continua isolado, autônomo em sua ação cognoscente. O paradigma da racionalidade moderna (dominante) mantém a concepção de um sujeito pensante que, solipsista, existe independente do real, constituindo, pela própria ação, o objeto do conhecimento.

Foi Hegel (1770-1831) quem primeiro combateu essa formulação da subjetividade. Destacando que o sujeito e sua consciência são formados a partir da realidade em processo, surge como o precursor da noção de intersubjetividade: “O indivíduo particular é o espírito incompleto” (HEGEL, 2002, p.41). O ser se constitui de um processo, o *vir-a-ser*, através do qual todo o estado de existência deve ser ultrapassado como um imperativo existencial. Ele provoca um deslocamento da noção de sujeito, no sentido de uma relação contextualizada, em que outros sujeitos participam da realidade humana em comum: “Pois a natureza da humanidade é tender ao consenso com os outros, e sua existência reside apenas na comunidade instituída das consciências” (HEGEL, 2002, p.68). Hegel atribui um papel importante às relações de trabalho (elemento integrador), pelas quais o homem realiza suas potencialidades na confrontação clássica entre indivíduos pertencentes a lugares distintos, na hierarquia social: a dialética do senhor e do escravo. Marcuse (1978, p.118) assinala que, nessa relação de dependência, “cada um dos termos reconhece que tem sua essência no outro e que só atinge sua verdade pelo outro”. Dessa forma, senhor e escravo, assim como sujeito e objeto, não formam mais uma oposição, uma vez que são

complementares e necessários ao movimento do espírito para a apreensão da totalidade.

Leitor de Hegel, Freire revela uma ruptura ainda mais contundente com o paradigma do sujeito autônomo, tal como engendrado no limiar da modernidade³². Suas palavras são esclarecedoras:

A existência individual não explica totalmente a consciência individual; ainda que eu tenha características pessoais, eu sou existência social. Eu sou existência social! Nesse sentido, eu lhe diria, inclusive, que o cartesianismo está completamente furado. Não é o eu, não é o “eu existo”, “eu penso”, que explica o “eu existo”. É o “nós pensamos” que explica o “eu penso”. Não é o “eu sei” que explica o “nós sabemos”. É o “nós sabemos” que explica o “eu sei”. É o contrário (Freire In: TORRES, 2001, p.52).

Mas a modernidade não problematiza a constituição nem a existência do sujeito. Ao contrário, ele é suposto, de tal forma que a ciência moderna o exclui do campo de operação, fiel à sua pretensão de neutralidade. Com o surgimento da psicanálise, o sujeito passa a ser problematizado em sua constituição, principalmente pela influência *do outro*. Mesmo em Descartes há um eu, aquele que pensa, distinto do outro, embora a ele vinculado, que é o corpo. Entretanto, afastando-se de Descartes, a psicanálise aponta não para um sujeito da consciência, mas para um sujeito do inconsciente, que advém do real como possibilidade de surgimento do novo (PACHECO, 1996, p.72). Com isso, o sujeito é considerado um processo, não mais como fundamento da verdade, e sim como uma construção que, ao emergir, *faz um ato de verdade* (BADIOUS, 1994, p.44). Daí a formulação da crítica ao sujeito moderno suposto por Descartes e Kant, evidenciando a impossibilidade de compreendê-lo como fundamento último, consciência e representação.

Apoiado em Pacheco (1996), Badiou (1994) e Elia (2004), entendo a constituição do sujeito, na psicanálise, como um *vir a ser*, referência profícua para delinear o sujeito

³² De acordo com Paiva (1980, p.78), influência de Hegel, no pensamento de Freire, tem raízes nos “isebianos históricos”, como Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto, neste com ênfase na consciência. Paiva lembra que Freire estava encharcado das idéias desenvolvimentistas do ISEB quando construiu sua tese para o concurso em 1959: “Tal como Corbisier, que se dedicara a analisar o ‘complexo colonial’ para explicar as deficiências culturais nacionais (...) também Freire buscou explicar a ausência de participação política do brasileiro através da formação da tradição política”, cuja superação se daria pela formação (inspiração hegeliana) de um *ser-para-si*, o ser nacional possibilitado pela aderência à industrialização, em processo, no Brasil de então.

social. É pela apropriação consciente de elementos vindos do inconsciente, ou seja, pela compreensão de si que o sujeito emerge através da linguagem. São ilustrativas as palavras de Elia (2004, p.23):

Só a fala permite que o sujeito, que emergirá nos tropeços das intenções conscientes daquele que fala, possa, além de emergir nesses tropeços, ser reconhecido como tal pelo falante, que a partir deste reconhecimento, não será mais o mesmo, porquanto terá sido levado a admitir como sua uma produção que desconhecia, mas que, ainda assim, faz parte dele.

Ao considerar a linguagem como estruturante do inconsciente e via de emergência do sujeito, a psicanálise evidencia uma relação articulada à esfera do social. Mais do que isso, “afirma a dimensão social como essencial à constituição do sujeito do inconsciente” (ELIA, 2004, p.39). É no social que se encontra a figura do outro, sem a qual o eu perde o sentido. O outro não quer dizer apenas a presença da pessoa próxima, mas todo um conjunto de influências, organizado nos aspectos material e simbólico, que se apresenta, objetivamente, desde o nascimento do eu, da criança. Essas influências compõem o significante, que gera, em conseqüência, um ato de resposta chamado sujeito. O sujeito é, portanto, um ato de resposta, uma resposta dada em ato. Diante do significante que o afeta, o sujeito atribui significados que não são nem totalmente frutos do social, do *outro*, nem apenas dele próprio, do *eu*. Ele surge desse encontro novo, criativo e complexo entre subjetividade e objetividade. O movimento ativo de significação empreendido pelo sujeito lhe é intrínseco, considerado pela psicanálise como *falta*. Por isso, sua constituição é uma procura constante por algo que venha a supri-lo, porém, sem jamais saciá-lo.

Nesse movimento que reúne condições complexas, o acontecer ou o *evento* é fixado por atos de decisão que o definem, atribuindo um sentido único e constituindo uma verdade. Assim, tomar uma decisão diante de um problema, definindo o modo de proceder diante do mesmo e assumindo as conseqüências vindouras é um ato de sujeito. Logo, sua existência é inegável, ainda que entendido não como fonte do sentido, mas um acontecer contingente e finito. E mesmo finito, o sujeito continua a ser, ou melhor, a vir a ser, pois a sua emergência momentânea, em função de um acontecimento, funciona como uma aprendizagem. É decidindo, atuando e se

posicionando, ativamente, frente ao mundo que se aprende a definir ou a ajudar a definir acontecimentos e situações em aberto, permitindo que o sujeito aflore com maior frequência. Talvez este seja o imperativo da existência, a busca em meio à incompletude, cuja necessidade de decidir caracteriza o sujeito na história, fazendo-o necessário para ela.

Sem sujeito, é como se a história fosse apenas destino, sucessão de fatos e fenômenos alheios à possibilidade relativa de decisão. Então, se o seu surgimento pode ser fixado, a sua constituição remonta à complexidade da existência, inserida na teia das relações históricas de cada um. Contextualizando essa concepção de sujeito no capitalismo, é notável a percepção da *falta*, responsável por lançá-lo em um movimento de busca permanente e que é suprida, de forma sempre passageira, pelo consumo. Mais uma manifestação de poder do sistema, adaptando-se às diferentes leituras do humano. O consumo, materializado no produto, é o outro maior que aliena, caracterizando a atual relação do sujeito com o mundo, através do desejo. Ora, se o desejo é necessário ao sujeito, importa lembrar que a sua existência desejante jamais é e, nem poderá ser saciada por completo. Consequentemente, o consumo é frenético, pois, em alguma medida, poderá completar o sujeito, satisfazendo-o, ao menos por certo tempo. Assim como na origem latina do termo, há, novamente, um *sujeito assujeitado*, dependente de uma relação que mistura o real, o simbólico e o imaginário, terminando por afastá-lo da esfera decisória, inclusive no campo político. Haverá possibilidades de ruptura, de superação dessa condição? Eis outra busca na qual nos lançamos, fiéis à característica de seres condicionados, sujeitos relativos ao mundo circundante, que nos faz e por nós é feito. Concordo com Schnitman (1996, p.16), que afirma:

Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de construção/desconstrução (no contexto) que os grupos humanos fazem sobre o que será seu “universo” – objeto de conhecimento – coincide com sua emergência simultânea como sujeitos no mesmo processo de construção.

Essa relatividade ao mundo remete à concepção de uma autonomia também relativa, nunca plena, partindo da idéia de que a nossa existência é uma co-existência, interação que se nutre da falta, cuja extremidade constitutiva reside no outro. Existe a dependência desse outro, considerado como o estado de coisas que cercam, composto por sentidos construídos discursivamente. Autonomia vinculada à dependência, explicitada na necessidade do outro, do extremo que me constrói e que me alimenta física e simbolicamente, constituindo minha individualidade³³. O indivíduo visto enquanto individualidade ou, como salienta Morin (1994, p.48), “produto e produtor ao mesmo tempo”, em que a própria sociedade produz os indivíduos que a produzem, em relação complementar um do outro. O que contribui para evidenciar a autonomia em sua dependência, que é complexa na condição de relatividade existencial.

A compreensão do sujeito supõe o indivíduo nessa autonomia-dependência. Mas trata-se de uma noção embrionária, básica, a partir da qual avança sem perder de vista. O complemento é percebido quando considerada a autonomia dependente e relativa que o constitui, assumindo a individualidade de cada um em relação ao mundo. Ao manter a presença do outro, do qual depende para se constituir, assume-se como a união dos componentes biológico e psíquico, um conjunto que atua afirmativamente diante do mundo. Entende que é um conjunto complexo de finalidades. E desse entendimento, resulta a percepção de que agir por si e para si exige a emergência do sujeito, constituído pela interação do sistema biológico com o pensamento. O eu - sujeito se percebe em sua identidade diferente diante dos outros e se objetiva: eu mesmo reflete a auto-objetivação do eu que se refere a si, em um movimento inerente à afirmação desse indivíduo – individualidade.

Autônomo, ainda que dependente, o sujeito, até então evidenciado, demonstra distanciar-se do cidadão, categoria predominantemente jurídica e que trata de definir uma posição individual dentro da sociedade, abrangendo a esfera política. A cidadania possibilita o elo necessário ao sistema, entre a existência individual, consubstanciada no social, e a estruturação de um modo de vida atinente aos interesses do capital. Socializar é sinônimo de incluir e de adaptar, incorporando todos na normatividade que

³³ A individualidade é concebida sob uma concepção que, superado o indivíduo natural, consiste, de acordo com Bakhtin (2006, p.59), em uma “superestrutura ideológica e semiótica” que é, conseqüentemente, social.

regulamenta a vida em sociedade. O cidadão parece um produto, previamente, moldado pelo poder social hegemônico, que o torna objeto de seus interesses. Contrariando essa lógica perversa, o sujeito corresponde à complexidade existencial do humano, biológico e psíquico, produto e produtor das relações sociais.

Na dimensão individual, o sujeito se constitui de acordo com uma trajetória particularista de vida, desenvolvida a partir de mediações socialmente construídas, como afirma Heller (2004, p.73): “o tipo (variável) de comunidade e o desenvolvimento da individualidade encontram-se em interação”. A individualidade do olhar carrega marcas e influências, capazes de direcioná-lo a tomar decisões autônomas, diferentes de outros sujeitos. O fato de o contexto relacionar-se, dialeticamente, com o indivíduo, evidencia-o: as vivências de cada ser humano podem assemelhar-se em certos momentos, porém, jamais serão idênticas em períodos de tempo maiores. Concordando com Touraine (1998, p.68-69),

chamo sujeito esse esforço do indivíduo para ser um ator, ou seja, para agir sobre seu ambiente e criar assim sua própria individuação [...] (somente esta) pode constituir o princípio de mediação entre o mundo da instrumentalidade e o mundo da identidade [...] O que une os seres humanos, e os torna iguais entre si, é que todos, independentemente dos seus níveis de renda ou de educação e do país em que vivem, são lançados num mundo de mercados e de técnicas que ultrapassa o seu meio de origem, seus valores e suas formas de organização e no qual cada um corre o risco de ser reduzido a viver acontecimentos fragmentados, a ziguezaguear de uma situação a outra perdendo a unidade da própria personalidade... mas este mundo é também aquele no qual o indivíduo procura ser o sujeito de sua existência, de fazer de sua vida uma história singular.

Portanto, é no sujeito individual, sempre constituindo uma singularidade, que se realiza o sujeito social genérico. Sem negar a interação social e a permanente convivência (viver com), diferencia-se por uma história, visão de mundo e metas próprias, possuidor de uma autonomia relativa. No indivíduo, encontra-se, “simultaneamente, ser particular e ser genérico”, por isso, ao mesmo tempo, “produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (HELLER, 2004, p.20-21). Trata-se de um membro, em si, particular, consciente de si, cujo processo de autodesenvolvimento afirma a permanente luta pela liberdade na sociedade em que participa ativamente. É um termo conotativo que, ao

especificar uma qualidade do sujeito (ser social), condição que o particulariza, estabelece, concomitante, a inegável implicação com a esfera política.

Brandão (2002, p.67) contrapõe ao cidadão o sujeito social. Para ele, os sujeitos sociais são os “participantes de um modo de educação e vocacionados a ser pessoas livres, autônomas, críticas, co-responsáveis, ativas e solidárias”. Há mais de meio século, Castro (1968, p.45) indagava, corajosamente, diante dos opressores, se é “a calamidade da fome um fenômeno natural, inerente à própria vida, uma contingência irremovível contra a morte”. Ao que respondia com novo questionamento: “ou será a fome uma praga social criada pelo próprio homem?” Agora, perguntar-se-á, contra uma pseudo-obviedade que teima em resistir inabalável, se a opressão que apequena ao ser humano lhe é espontânea, fruto de sua própria natureza. A aceitação submissa da fome e da opressão, banalizadas em realidades exploradas e vilipendiadas por séculos de colonização, como a brasileira, não parece ser coerente com a libertação.

Contra a apologia da acomodação, sugerida na expressão que afirma serem “bem aventurados os que sofrem, por que deles será o reino do céu”, a EP contrapõe: “bem aventurados os capazes de estranhamento frente ao óbvio, que os conduz à indignação e à luta pela libertação”. Afinal, fome e submissão, de ordem material e simbólica, não são vontades de Deus, mesmo que, não raro, assim devam parecer, diante da carência mínima de legitimidade em sua razão de ser. Em *tempos pós-modernos*, que sugerem tantos temas *diferentes*, falar de opressão e de fome pode até ser malvisto. Porém, o descontentamento só pode ser sentido ao lado daqueles que tem a perder com o desvelamento (palavra em desuso nesses *tempos pós-modernos*) radical da barbárie imposta, somente por força de interesses econômicos protegidos no manto espesso da ideologia capitalista. As palavras de Castro (1968, p.48-49) continuam atuais:

É que ao imperialismo e ao comércio internacional, controlados por aquelas minorias obcecadas pela ambição do lucro, muito interessava que a produção, a distribuição e o consumo dos produtos alimentares continuassem a processar-se indefinidamente como *puros fenômenos econômicos*, dirigidos no sentido de seus exclusivos interesses financeiros e não como fenômenos do mais alto interesse social, para o bem-estar da coletividade. À *civilização européia contemporânea, que alcançou seu apogeu com a expansão do horizonte geográfico do mundo, depois do século XVII, e pela economia colonial que se lhe seguiu, não convinha de modo algum divulgar, no seu meio*

de aparente esplendor, a feia tragédia da fome, produto, em grande parte, desse colonialismo desumanizado (Grifos meus).

A capacidade de negar parece constituir uma das mais relevantes *competências* cabíveis à EP. Negar, mas não como quem dá as costas à realidade, por entender que nada pode ser feito contra a mesma, resignando-se ao todo poderoso mundo globalizado e suas *ideologias do fim* (da história, do sujeito...). Negar sim, assumindo a rebeldia necessária diante da urgência em romper com a *desordem* induzida por poucos e que oprime a muitos, *os outros, os diferentes* (ou seriam desiguais?). Sem dignidade, não há paz: dizendo *não* à paz sem dignidade, está sendo dito *sim* ao legítimo direito de rebelião contra uma longa história de injustiças. É preciso dizer *não* “ao elogio do dinheiro e da morte”. Dizer *não* a “um sistema que põe preço nas coisas e nas pessoas, onde quem mais tem é quem mais vale”. É imperioso dizer *não* a esse mundo que “destina dois milhões de dólares por minuto para as armas de guerra enquanto mata, por minuto, 30 crianças, de fome ou de doença incurável” (GALEANO, 1990, p.11). É imprescindível negar, antes que seja tarde demais, pois, como lembra Galeano (1990, p.11),

para o sistema assassino que converte em objetivos militares as estrelas da noite, o ser humano não é nada mais do que um fator de produção e consumo e objeto de uso; o tempo não é outra coisa que um recurso econômico; e o planeta inteiro, uma fonte de renda que deve render até a última gota de seu caldo. A pobreza é multiplicada para que a riqueza possa se multiplicar, e multiplicam-se as armas que garantem essa riqueza, riqueza de pouquinhos, e que mantêm à margem a pobreza de todos os outros, e também se multiplica, enquanto isso, a solidão: *nós dizemos não a um sistema que nega comida e nega amor, que condena muitos à fome de comida e muitos mais à fome de abraços* (Grifos meus).

Se a modernidade clássica exagerou na sua concepção de sujeito – auto-consciente, centrado e pré-constituído, a pós-modernidade muito conduz ao extremo oposto, negando a existência do sujeito que afirma, age, provoca processos e que está, inegavelmente, por detrás dos textos e discursos. Conforme Dussel (2000, p.527), “toda subjetividade anterior ao ‘mundo’ pressupõe sempre, já à priori, um sujeito humano concreto vivo como último critério de subjetividade”. O próprio mercado, não raro, concebido como um sistema auto-regulado – “sem sujeito”, nada mais é “senão a

criativa participação empírica de muitos sujeitos reais que cumprem as ‘regras’ deste sistema formal”.

3.2.2 Transformação e libertação, a práxis do sujeito social

Negar, assim como afirmar algo, direcionando, ativamente, o curso das relações nas quais o sujeito participa, resulta de um processo de aprendizagem. Com Freire (1996, p.119) lembro que “é decidindo que se aprende a decidir”, movimento no qual o sujeito, assumindo posição, aceita-se como ser ativo, capaz de transformar seus condicionantes. É nesse sentido que a referência ao sujeito social, agente da libertação, pressupõe um processo radical de mudança, para o qual a educação representa muito. Processo em que a subjetividade oprimida, criticizada em sua passividade, assumida-se em conscientização, na luta pela liberdade negada.

Os cidadãos que exigem direitos têm, em contrapartida, de respeitar o contrato social vigente, como se este pairasse sobre suas cabeças em um patamar superior, inalcançável às capacidades de *peçoas comuns*. Elaborado por especialistas, representantes eleitos de forma direta pelos cidadãos, o contrato não permite ser, por eles, compreendido, sequer posto em discussão.

Diferentemente, os sujeitos sociais questionam a legitimidade do contrato: compreendendo, com olhar crítico, a insuficiência do mesmo com relação às garantias mínimas para a libertação coletiva, assumindo a tarefa de participar, ativamente, da elaboração dos estatutos que regem suas próprias vidas, fazem da ingerência política um princípio radical. Separam *democracia* de *capitalismo*, considerando, responsabilmente, a ordem social como espaço e tempo de liberdade em processo, negação dos dogmatismos, quaisquer que sejam as suas faces.

Nessa dimensão complexa, embora o sujeito não se identifique, plenamente, com o seu significado na modernidade, o pensamento crítico é dele constituinte enquanto atitude fundamental, residindo, aí, uma das fontes de defesa diante, por exemplo, da opressão social. Rousseau (1999a) expressa uma teoria acerca da

estrutura e do comportamento dos animais, com ênfase no humano, que parece pertinente ao sujeito social ora delineado. O termo “amor de si mesmo” remete ao princípio básico da existência, segundo ele, consistindo na:

Fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. (ROUSSEAU, 1999a, p.273).

O “amor de si mesmo” é utilizado, primeiramente, para caracterizar o instinto que todo e qualquer animal possui de cuidar da própria preservação, atuando pelo próprio bem estar. Na espécie humana, a consciência introduz um elemento a mais, que é a capacidade de poder atuar, sabendo-se um ser de liberdade.

Libertar tem origem no latim *libertare* (CUNHA, 2007, p.478) e corresponde ao processo de desaprisionar, tirar, livrar da prisão ou da condição de escravidão a pessoa submetida sem legitimidade, consistindo, portanto, na eliminação da dominação imposta. Constitui um imperativo existencial dos sujeitos sociais. O termo libertar exige um antônimo, como aprisionar ou escravizar, o que, por sua vez, leva aos binômios colonizador/colonizado, opressor/oprimido. Sob uma visão crítica, a libertação contempla, com ênfase, a negatividade “forte”, que encontra somente no pólo fraco (o oprimido) o poder de romper, como aponta Freire (2002e, p.43): “Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. Por esse motivo, Freire concebe a libertação como a autêntica humanização de todos os seres humanos, pela qual ambos, opressores e oprimidos, renascem em processo permanente de conquista da liberdade.

Uma aproximação quantitativa pode ser feita entre *emancipar* e *libertar*, buscando inspiração na segunda lei da dialética, de Marx e Engels: transformação da quantidade em qualidade. Além da qualidade, cada coisa possui um aspecto que se caracteriza por índices quantitativos, dentro dos quais a sua qualidade tem existência. Assim como não se deve separar o aspecto qualitativo do quantitativo, tampouco deve-se considerar as mudanças quantitativas separadas das mudanças qualitativas. O desenvolvimento não é uma simples evolução quantitativa. Na luta dos contrários, no

entrechoque permanente, o velho dá lugar ao novo, com mudanças graduais de quantidade que, ao atingirem certa medida, provocam uma mudança de qualidade - salto qualitativo. É desse modo que um conjunto de múltiplas emancipações pode dar lugar à libertação, conforme a compreensão nesta abordagem. Além disso, libertação é o termo empregado, com mais vigor, por Freire ao se referir aos fundamentos existências da sua “pedagogia do oprimido”. Para ele, “a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século, e cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século *é a tarefa da libertação*”, concebida radicalmente como a “invenção de uma liberdade ainda não permitida” (FREIRE, 2006, p.90).

A *libertação*, fundamento utópico do processo existencial da humanidade, exhibe a relação entre marxismo e cristianismo no pensamento freireano. Nele, a libertação se manifesta em duas instâncias indissociáveis: a materialidade das relações objetivas e a consciência, na subjetividade em relação dialética com a objetividade. Constitui, portanto, uma autêntica práxis. Na Bíblia, o processo de liberação é, sobretudo, espiritual, o que é, de certa forma, mantido pelo pensamento freireano ao considerar os níveis da consciência humana. Porém, influenciado pelo materialismo de Marx, Freire incorpora, necessariamente, ao movimento de libertação as relações objetivas, ou seja, a concretude da existência. Ela precisa ser transformada, caso contrário, a libertação ocorreria apenas em termos idealistas, ao estilo hegeliano, tão criticado por Marx. Portanto, em Freire, a libertação se refere à transformação das condições materiais e dos níveis de consciência, como visão de mundo: “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2002f, p.100).

A libertação opera com categorias próprias, embora, costumeiramente, assumidas pela ideologia conservadora, tais como autonomia, sujeito, transformação... . Visa consolidar um ser humano capaz de opor-se ao mundo pelo ato da reflexão crítica sobre o seu entorno, questionando os determinantes que o condicionam acerca da negação ora implícita, ora explícita, do papel que lhe cabe, não pouco negado: fazedor de mundo, construtor de espaço vivencial.

Na libertação, o atuar humano assume uma dimensão consciente, objetivando a si e ao mundo, possibilitando a aprendizagem que conduz ao *ser mais*. Por origem, é

um sentimento individual que, em sociedade, torna-se extensivo à existência do outro, reconhecido em analogia. Percebe-se a existência da autonomia relativa, princípio fundante da atividade do sujeito que se volta para a própria conservação. Conservar-se inclui defender-se, em qualquer situação, seja de uma agressão física iminente, ou de uma situação de opressão, quando o sujeito, auto-referente, investe em seu próprio interesse. É quando afirma a esfera do eu, referência única que faz, mas, ao mesmo tempo, integra o nós, correspondentes outros, com os quais nos constituímos.

Portanto, apoiado em Morin (1994, p.52), o sujeito “já pode ser definido como uma qualidade fundamental, própria do ser vivo”, que, na espécie humana, compreende a complexidade da existência social. É um sujeito que “leva em si a fragilidade e a incerteza da existência”, caracterizada pela relação dialética entre o único e o múltiplo. Constitui-se nos movimentos de interação que “não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo” (GERALDI, 1997, p.6). Incidindo na emergência, ou não, do sujeito, o agir humano, constituidor de sentidos, oscila entre repetição e criação no contexto social. Nele, é possível que o eu, relativamente, autônomo se expresse e haja por si, refletindo-se criticamente na tomada de decisões. Ou, que atue determinado pelo discurso do outro, dominante, expressando e agindo conforme o esperado.

Como afirma Geraldi (1996, p.100), entender que as noções de constitutividade e de interação estão associadas implica em:

Aceitar o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recuperados pelo presente.

Conceber o movimento em sua radicalidade remete à compreensão de nós mesmos como “devires humanos”, a bela expressão usada por Foerster (In: Schnitman, 1994, p.73), ao lembrar que uma boa maneira de ver-nos a nós mesmos é “ver-se através dos olhos dos demais”. O movimento nega o determinismo de posições estáticas no interior da realidade social, diante da qual os sujeitos se colocam como influências possíveis, não renunciando ao seu papel histórico: produto e produtor de mundo.

No movimento de emergência do sujeito, a dimensão da linguagem está presente de forma determinante, pois os acontecimentos humanos são fenômenos de interlocução. Bakhtin (2006, p.50) lembra que “o organismo e o mundo encontram-se no signo”, ou seja, as expressões proferidas resultam de um trabalho individual e, também, social, que corresponde à relação do organismo com o meio exterior. Por isso, é possível afirmar que “a consciência é um fato socioideológico”, não explicável em si, devendo ser compreendida a partir do contexto ideológico e social de inserção do sujeito. A própria dinâmica da consciência é constituinte do sujeito, gestando-se em movimento dialético entre subjetividade e objetividade, e dialógico, porque intersubjetivo. Bakhtin (2006, p.50) explica que a consciência individual, ao realizar o processo de externalização, pelo qual deixa de ser discurso interior e passa a assumir atitude concreta, “torna-se uma força real”, capaz de exercer, em retorno, “uma ação sobre as bases econômicas da vida social”, inaugurando um fato social. Trata-se do movimento ativo do sujeito, que externa o seu maior ou menor poder de decisão diante do mundo. O sujeito se constrói em um *mundo como evento* (BAKHTIN 2006), no qual o que é dado se movimenta em relação a outro dado, em conexão de sentidos, no vir a ser da eterna busca existencial. A unicidade do evento se identifica com a unicidade do sujeito: só o eu pode nomear-se, apenas o eu vive o evento, efetivamente, por dentro, afirmando-o como uma verdade inerente ao contexto.

A contribuição de Bakhtin (s/d, 2003, 2006) se robustece com a concepção de *ato responsável à luz da consciência*. Ao atuar, a ação, que é movimento consciente do sujeito, executa uma possibilidade antes pensada ou sentida. O próprio pensamento é uma experiência única daquele eu que pensa, uma postura ativa, assumida, responsabilmente, diante de determinada situação ou estado de coisas. A verdade com a qual o sujeito se constitui, na unicidade do evento, é fundada na ação que o define como tal. Esta ação consciente caracteriza a responsabilidade do ato irrepitível, assumido pelo eu sujeito: “a inclusão responsável na unicidade única reconhecida do ser-evento é precisamente o que constitui a verdade (*pravda*) da situação (*polozhenie*)” (BAKHTIN, s/d, p.19). Situação que representa o novo, resultante do agir ativo do sujeito do evento. Portanto, o sujeito, enquanto responsabilidade consciente, não é dado a priori, tal como um princípio fundante. É o movimento decisório que o implica,

correspondendo, assim, à assunção do fazer como processo-evento, que somente eu posso decidir. Pois, “aquilo que pode ser feito por mim não pode ser feito por ninguém mais” (p.20). A ação tem correspondência na encarnação do dever ser constitutivo do humano, concretude da existência. Compreender a vida como evento em curso acentua a ação humana na história, definidora de verdades e constituidora de sujeitos. Em que participar se traduz em transformar, concomitantemente, a mim mesmo e ao entorno, lembrando que “para viver, preciso ser inacabado” (BAKHTIN, 2003, p.11). Efetivamente, vir a ser sujeito, atuando no presente, com base nos objetivos traçados em relação ao futuro, a partir da consciência atuante e sabedora da responsabilidade. Ser *sujeito social* é, portanto, imprimir um sentido, uma direção nos eventos singulares que compõem a existência de cada um como ser desejante na contingência histórica, junto aos demais, os sujeitos sociais.

4. Jürgen Habermas e a teoria crítica da sociedade: problematizando o cidadão da esfera pública

Assim, se os juizes discutirem entre si, raciocinando e argumentando sobre um assunto, de si tão claro, pondo em discussão a verdade, permitirão que o rei aproveite a ocasião oportuna para interpretar a lei a seu favor, fazendo que todos os outros concordem com ele, por vergonha ou por receio.

*A Utopia
Thomas More*

Após investigar, dialeticamente, a configuração e o significado do cidadão e do sujeito ao longo da história, concentro esforços em torno das teorias de Habermas e Freire, no intuito de evidenciar as afinidades de ambas com cada um dos conceitos, promovendo a aproximação e o distanciamento respectivos em relação à práxis da EP. Começo por Habermas, enfocando a noção de cidadania, delineada nos moldes de uma esfera pública ativa no interior do Estado de direito.

Empreender uma análise reflexiva sobre os pressupostos teóricos que Habermas desenvolve, em sua teoria crítica da sociedade, constitui-se, por si só, em uma empreitada complexa e difícil, principalmente quando aliada ao necessário cotejamento de suas idéias com as características mais contundentes de uma realidade social, como a brasileira. Considerando tamanho desafio, saliento não ser minha pretensão efetuar, propriamente, uma crítica ao pensamento do autor que, durante décadas, elaborou e qualificou, com rigorosidade e dedicação, um denso projeto de sociedade. A advertência é necessária, não apenas em respeito à figura intelectual que é Jürgen Habermas, como também (e em função desse reconhecimento) pela amplitude de minhas limitações, enquanto pesquisador, diante do desafio proposto. Portanto, o que ambiciono é, simplesmente, relacionar a TAC, enfatizando suas teses principais às graves contradições presentes em um cotidiano marcado pela desigualdade social.

Nessa reflexão, a ação educativa, referendada pela proposta teórica habermasiana, constrói o horizonte de limites e possibilidades para o alcance concreto de uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas. Lembrando que, comprometida com o contexto, a educação recorre a teóricos como ele para “iluminar” suas ações, o que revela a necessidade de dimensionar o vigor diante das condições sociais à que todos estamos inseridos.

Ao apontar para a necessidade de reconstruir a racionalidade³⁴ desde os princípios normativos da vida cotidiana, Habermas se refere, implicitamente, ao problema da educação. Mesmo que esse não seja o foco de suas preocupações filosóficas, a vinculação indiscutível da ação educativa com a TAC possibilita que a sua teoria se constitua em importante referência nas análises pedagógicas atuais. Segundo Hermann (2001, p.92), “é quase um lugar-comum dizer que há uma aproximação entre o pensamento de Habermas e a educação”. Esta afinidade se justifica considerando que os objetivos maiores da teoria habermasiana tratam da reconstrução normativa da racionalidade vigente (e dominante) na sociedade mundial, principalmente no ocidente. *Reconstrução e razão* implicam em relação formativa, entendam-se *ação educativa* e *ação comunicativa*, intimamente, ligadas. Entretanto, esse “lugar-comum” também revela, em sinal de advertência, a possibilidade do uso indiscriminado, despolitizado ou, ainda, descontextualizado do pensamento de Habermas.

O questionável fracasso do projeto moderno, normalmente enfatizado em torno da sistematização de uma racionalidade instrumental, não justifica, na visão de Habermas, que se desista de efetivar os ideais de liberdade e justiça social universais. É por isso que ele concebe a modernidade, de raiz iluminista, como um projeto composto de promessas, das quais muitas não foram cumpridas ou o foram apenas parcialmente, *um projeto inacabado*. Demonstra, assim, afinidade com a opinião de alguns arautos da Teoria Crítica, como Adorno e Horkheimer, acerca da modernidade: se os ideais iluministas remetem aos mais sublimes anseios da humanidade, constituindo o brado justo e urgente contra todo o tipo de barbárie social, ignorá-los

³⁴ Entendo que, para Habermas, racionalidade corresponde à maneira como adquirimos e usamos o conhecimento socialmente produzido. Segundo o autor, são duas as 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.

representa ou o retrocesso ao obscurantismo da Idade Média ou o mergulho no mais profundo niilismo. Porém, após os frankfurtianos, debatendo-se entre teoria e realidade em uma Alemanha marcada pela barbárie nazista, terem redundado no pessimismo, Habermas acredita na possibilidade da *emancipação* racional e busca outras alternativas, para além do ponto atingido pelos teóricos da Escola de Frankfurt³⁵.

4.1 A ação comunicativa: caminhos para uma nova racionalidade

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 cognitiva, 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 de Habermas é a crença na possibilidade de integrar, organicamente, as duas racionalidades, conduzindo à construção de uma sociedade mais justa.

O autor da TAC parte das aporias da teoria crítica, em especial, dos escritos de Adorno e Horkheimer, dois dos principais representantes da Escola de Frankfurt. Para ele, os frankfurtianos teriam sido auto-aprisionados pela filosofia da consciência, responsável por levá-los a conclusões pessimistas com relação às possibilidades da razão: “*A dialética do iluminismo* dificilmente abre qualquer perspectiva de escapar ao

³⁵ A Escola de Frankfurt é a denominação posteriormente atribuída ao Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, pelo economista austríaco Carl Grumberg, editor do Arquivo para a História do Pensamento Operário – os Arquivos Grumberg, que visavam preencher uma lacuna existente nas ciências sociais: a história do movimento operário e do socialismo. Corresponde a um movimento liderado por intelectuais como Theodor W. Adorno – filósofo, sociólogo e musicólogo, Walter Benjamin – ensaísta e crítico literário, Herbert Marcuse – filósofo e Max Horkheimer – filósofo e sociólogo. A Escola de Frankfurt ficou conhecida por desenvolver uma “teoria crítica da sociedade”, que é um modo de fazer filosofia integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica com as realizações explicativas da sociologia. Entre seus principais objetivos, a análise crítica do pensamento sistemático, utilizando-se de ensaios, artigos e resenhas. Em 1937, Horkheimer lança um ensaio intitulado Teoria Tradicional e Teoria Crítica, uma espécie de manifesto da Escola, no qual aborda as relações entre a filosofia e a história, protestando contra a aceitação resignada do ordenamento social totalitário.

mito da racionalidade orientada para fins” (HABERMAS, 1998, p.115). A posição “otimista” de Habermas está assentada no fato de não admitir a plena submissão da razão, entendendo que a comunicação carrega um potencial emancipatório, como será melhor abordado a seguir. O autor se refere às possibilidades de crítica, perante pretensões de verdade em curso, advindas dos indivíduos capazes e competentes comunicativamente.

Trilhando, de início, o mesmo caminho percorrido por Adorno, Habermas se embrenha na obra de Max Weber, principalmente pela *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2005). A racionalidade instrumental e o desencantamento do mundo, apontados por Weber, parecem privar a humanidade de alternativas à dominação e ao controle, típicos das relações causais meio-fim. A partir daí, Habermas busca superar o pessimismo de seus predecessores, contraditoriamente, partindo dos mesmos argumentos. Ao analisar as considerações de Weber acerca da razão, percebe que algumas inconsistências, uma vez revistas, podem abrir caminho a um outro *diagnóstico do nosso tempo*, que não resulte em uma perda total de sentido. É como se Weber incorresse em reducionismo, concebendo, unicamente, a razão como estratégia de ação com vista aos fins, equiparando a razão capitalista à razão, em sua forma abrangente e possível em sociedade. Habermas se propõe, então, a “reconstruir a teoria da racionalização de Weber” (CENCI, 1996, p.43), a partir de uma concepção mais ampla (e otimista) de racionalidade.

Na formulação de sua teoria da sociedade, em termos de uma nova significação da racionalidade e da filosofia, Habermas se esforça para superar o conceito teleológico da racionalidade da ação weberiana em direção a *ação comunicativa*, considerando a dinâmica da sociedade como resultante da articulação entre *sistema e mundo da vida*. Nesse processo, ele empreende um “deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem” (HERMANN, 2001, p.97), buscando transcender os limites deixados por Adorno, Horkheimer e, inclusive, Marx. De acordo com Freitag (2005, p.35), com a TAC, Habermas busca, simultaneamente, “dar prosseguimento aos trabalhos da Escola de Frankfurt e oferecer uma alternativa à teoria crítica, já que a considera – desde o lançamento da *Dialética Negativa* (1970), de Adorno – imobilizada num beco sem saída”.

Ciente dos obstáculos que delimitam a teoria crítica até então (a saber: a incapacidade de superar uma razão instrumental, centrada no sujeito, apenas com os recursos teóricos da razão moderna), Habermas transita por entre as contribuições da filosofia da linguagem. Isto por acreditar que o entendimento lingüístico, o qual não só possibilita, como exige o descentramento do sujeito, oferece condições de superação da razão instrumental tão criticada. Conforme Oliveira (2001, p.293) Habermas propõe a articulação de uma teoria da competência comunicativa, “em que são mediados elementos da filosofia transcendental moderna e elementos provenientes da lingüística e da filosofia da linguagem”, com o fito de estruturar a teoria crítica da sociedade.

É, pois, da Filosofia da Linguagem³⁶ que ele se vale, em complemento à Filosofia do Sujeito, para desenvolver a TAC, contraponto à racionalidade instrumental, hegemônica desde a *modernidade* (entendida como uma sucessão histórica de acontecimentos marcantes como a Reforma Protestante, o movimento Iluminista e a Revolução Francesa, seu ápice). Habermas procura, como afirma Prestes (1996, p.65), encontrar “um entendimento na estrutura de fala, que traga mudanças à razão iluminista, sem negá-la”. O autor da TAC entende essa busca de entendimento como um

processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes, portanto, o acordo suposto pela ação comunicativa é um acordo proposicionalmente diferenciado, e que não pode ser induzido por um influxo externo, nem por coincidência meramente fática. Os processos de entendimento têm como meta um acordo que satisfaça as condições de assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de uma emissão (MARTINI, 1996, p.691).

Isto significa que Habermas não está abrindo mão do papel da subjetividade, apenas a está colocando em outros termos, a intersubjetividade. É através desta, cuja dinâmica implica na ação participativa de sujeitos em torno de questões comuns, colocadas em discussão, que Habermas pretende ir de encontro ao agir estratégico, fruto da ação solipsista, cognitiva e dominante do sujeito sobre o objeto. Não pretende

³⁶ Considerando a linguagem como estrutura de sentidos de um mundo pré-moldado em relação aos indivíduos, e, considerando ainda, a extrema limitação epistemológica (e também lingüística) de analfabetos e semi-analfabetos, penso a linguagem como limite e possibilidade de libertação. A tarefa educativa adquire dimensões superadoras, anunciando possibilidades de *libertar* ou de *emancipar*. Afinal, quem tem competência comunicativa para atribuir sentidos, ativamente, no mundo da vida?

eliminar as ações, estrategicamente, articuladas, pertencentes ao que ele denomina “mundo do sistema”³⁷, mas apenas equilibrá-las com as ações pertencentes ao pólo oposto – o “mundo da vida”. É como se a sociedade se encontrasse, permanentemente, dividida com a supremacia, até então, do mundo dos sistemas, que teria “colonizado” o mundo da vida. O mundo do sistema sequer deve desaparecer, pois, afinal, ele é responsável pela reprodução material, inerente à sustentação da vida humana.

Mas, como é possível conjugar a necessidade do agir estratégico com a integração social, antropologicamente fundada em uma espontaneidade comunicativa³⁸? 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). De acordo com Habermas, essas organizações sociais não podem ser abordadas apenas como mundo da vida, uma vez que o seu perfil racional-materialista de produção e consumo acelerados, movidos pelo desenvolvimento tecnológico, impõe, analiticamente, um pólo sistêmico. Nesse sentido, somente as sociedades arcaicas ou espaços coletivos de pouca complexidade, nos quais o mundo da vida é onipresente, homogêneo e coletivamente partilhado, com a divisão do trabalho equivalendo à cooperação, poderiam ser consideradas como o *mundo da vida dos seus membros*³⁹. Não existem fronteiras bem definidas entre mundo da vida e sistema, pois a interação entre ambos é direta, considerando que juntos constituem o substrato concreto das

³⁷ O mundo do sistema, composto pelos “subsistemas” econômico e administrativo, promove a reprodução material da sociedade, regido por uma lógica instrumental. Nele, o trabalho (majoritariamente em sua forma abstrata, como Marx apontara), regido pelas relações de mercado capitalistas, é totalmente dominado pela razão sistêmica, conduzindo o homem à abstração acerca das contradições do próprio meio em que vive.

³⁸ É o que Habermas anuncia no *Discurso filosófico da modernidade* (1998, p.48), ao propor que o controle social deve ficar a cargo do consenso: “Um outro modelo para a mediação do universal e do singular oferece a *intersubjetividade de alto grau da formação natural da vontade* numa comunidade comunicacional que se encontre sujeita à necessidade de cooperar: na universalidade de um consenso natural, atingido entre homens livres e iguais, os indivíduos conservam uma instância de apelo que pode ser evocada também contra formas particulares da concretização institucional da vontade coletiva”.

³⁹ O mundo da vida se apresenta, de início, como sociedade organizada pela religião e pelos laços de parentesco. Com a evolução das relações de troca, aparece a necessidade de modificar as estruturas da sociedade, e poderes são delegados a uma instância superior organizadora. Agora, a autoridade do poder político não deriva de deuses ou árvores genealógicas, como no primeiro momento, mas da lei e das sanções nela previstas. É quando surge o sistema formado pelo poder e pelo dinheiro, em cujo âmbito as ações são estratégicas (o sistema se apresenta como resultado de uma evolução do mundo da vida).

vivências cotidianas. Assim temos: sociedade = mundo da vida + sistema, sendo o mundo da vida responsável pela integração social, produzindo e reproduzindo os elementos simbólicos (culturais, sociais e pessoais), e o sistema, atuando na materialidade estratégica, importante para a sobrevivência das pessoas (teleologia, sem a qual esboroa-se o modo de vida ocidental). Portanto, o sistema não deve ser visto como *negatividade*, e sim uma *necessidade* decorrente do processo de racionalização das sociedades modernas.

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 através da interação comunicativa. Entretanto, essa dinâmica sofre, permanentemente, o assédio da coisificação, imposta pelos meios de controle (dinheiro e poder) e o conseqüente empobrecimento cultural, em função da pouca importância atribuída à tradição, que perde sua força integradora.⁴⁰

É preciso ter presente algo que, para Habermas, não faz muito sentido atribuir importância nas atuais análises sociológicas: no Estado moderno capitalista, as relações de produção e consumo coisificam o homem ao natural, pois, ao mesmo tempo, o *cidadão* é objeto de produção e consumo. Pela dominação das consciências dos atores sociais, há uma perda da capacidade de compreensão daquilo que circunda a todos no meio cultural, reificando a prática cotidiana, conduzida pela apologia ao pragmatismo do mercado de produção e consumo. Ora, se as pessoas servem, tão somente, ao progresso econômico, existe um dilema de difícil solução: explicitando, escancarando que os seres humanos não são sujeitos e sim objetos, cabe insistir na indagação acerca de como libertar o homem, sem que seja transformado, *ao mesmo tempo*, o seu meio de vida.

⁴⁰ A rapidez com que vemos práticas sociais serem substituídas por outros tipos de atividade é o fator representativo do que vem ocorrendo com a tradição. Lembro das muitas vezes em que, desde criança, sentava com meu avô para ouvir suas histórias, narrativas de uma vida de aventuras ou mesmo os típicos “causos de antigamente”. Percebo, com certa tristeza, que esta aproximação, essencialmente, comunicativa, direta, pessoal e amorosa, criada na espontaneidade das relações familiares, tem sido substituída por práticas cada vez mais impessoais, frias quanto a valores humanos, como é o caso do “mundo virtual”, constituído por jogos eletrônicos e salas de bate-papo (produzidos com forte intencionalidade sistêmica pelos mecanismos do mercado).

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. Os participantes de uma interação mediada lingüisticamente mantêm outro tipo de relação do sujeito consigo, diferente da situação objetivante de um observador – é agora um sujeito participante. Esta 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, de maneira coletiva. Todos são sujeitos do conhecimento, em virtude das pretensões de validade problematizadas, em que as opiniões particulares se transformam em saberes coletivos. Importa salientar que 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” (embora Freire enfatize o caráter local, diferentemente de Habermas).

Em Habermas, o mundo da vida é mais do que um mero conceito funcional, pois constitui um fundamento quase transcendental, podendo ser considerado o mundo concreto de ações, no qual têm lugar as vivências (sensações, sentimentos e relações interpessoais). Se, por um lado, o mundo da vida é a fonte que alimenta a comunicação como uma ação filosófica, reflexiva, por outro, representa o horizonte para o qual a comunicação se volta. É, portanto, fonte e fim das argumentações, conjunto intersubjetivo de significados. Segundo Goergen (2004, p.125), o mundo da vida é...

o contexto das convicções às quais recorreremos para nos entendermos e chegarmos a um acordo [...] o saber de fundo comunicativamente estruturado, a partir do qual ordenamos nossos processos de entendimento e justificamos nossas ações.

Para Martini (1996, p.689), “enquanto correlato de busca de entendimento entre sujeitos agindo comunicativamente”, o *mundo da vida* não constitui uma existência objetivamente concreta, tematizável, aparecendo mais “como horizonte a partir do qual acontece a comunicação”. O próprio Habermas, em seu “Discurso Filosófico da Modernidade” (1998, p.279), reconhece que o mundo da vida é um “pano de fundo

intuitivamente conhecido, não problemático”, que possui dupla importância: tematizar o contexto comunicativo e proporcionar os recursos, tal como condição para o processo de compreensão:

O mundo da vida forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes no acto de comunicar, nos seus esforços de interpretação retiram padrões de interpretação consentidos [...] Enquanto totalidade que possibilita as identidades e os esboços biográficos de grupos e indivíduos está apenas presente de modo pré-reflexivo. Da perspectiva dos participantes é possível, de facto, reconstruir o conhecimento de regras assente em expressões, praticamente reivindicado, mas não o contexto recuado e os recursos sempre mantidos como base do mundo da vida, enquanto todo.

É, pois, “o *a priori* do conhecimento e das ações humanas, bem como da comunicação e da criação de sentido” (MARTINI, 1996, p.691), espaço não empírico de afinidades comuns a todos os indivíduos em vias de interação, uma abstração referente ao cotidiano no qual os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo. Como tal, representa um pressuposto elementar para que: 1) seja viável o entendimento coletivo; 2) tenha sentido o assunto, eventualmente, tematizado pelo grupo e 3) possam os envolvidos engendramos argumentos mínimos que sustentem os pontos de vista particulares expostos no grupo. Vejamos como os três requisitos, indispensáveis à ação comunicativa, sustentam-se diante de uma preliminar análise crítica quanto às possibilidades de efetivação no contexto social desigual, típico de um país *periférico* 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*.⁴¹ Cabe ainda salientar que, sendo a diversidade de opiniões individuais a grande responsável pelo sentido argumentativo da comunicação, caso a posição dos indivíduos configure antagonismo e não diferença, o consenso

⁴¹ A *situação ideal de fala*, ou *situação de fala ideal*, 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.

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 a seguinte: ao explicar que *todos* os atingidos pelo teor do assunto enfocado precisam ser considerados, 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 sem solução, mas que, no entanto, pode ser resolvida com um pouco de boa vontade dos presentes, é preciso *supor* que considere os indivíduos possivelmente atingidos, com possibilidade argumentativa, levando em conta as suas possíveis argumentações. Caso contrário, cai por terra o fundamento “U” (a universalidade) do discurso. Desse modo, é possível perceber, por alto, o grau de dificuldades que se descortina, ao serem, obrigatoriamente, tematizadas todas as particularidades de cada indivíduo “possivelmente” afetado! Que dimensões são exigidas de um grupo de discussão que, contemplando todas as opiniões interessadas, não tenha auto-inviabilizada a sua existência, através da contradição de seus princípios básicos? A existência de posições diretamente antagônicas, fato comum na sociedade entre interessados em um mesmo assunto, inviabiliza, de pronto, qualquer tentativa de acordo livre de coação. Por exemplo, é amplamente distinto o sentido da liberdade para o senhor e para o escravo, assim como a fome possui significado bem diverso, se considerados aqueles que a sentem e aqueles que sobre ela escrevem, como eu, neste exato momento.

3) Por fim, a questão da possibilidade argumentativa, que, prevendo níveis qualitativos e quantitativos de equidade, pressupõe, ao mesmo tempo, um enquadramento nivelador da capacidade cognoscente de todos os envolvidos, traduzido em competências igualmente possíveis em todas as individualidades. Ocorre que, em uma época de especialização extrema do saber, como a atual, considerando,

ainda, as desigualdades sociais (e as inevitáveis disparidades cognoscentes), é questionável a possibilidade empírica desse quesito.

Foi visto que, na visão de Habermas, o mundo da vida constitui, juntamente com o sistema, o paradigma da existência humana em sociedade. Por sua vez, esse dois pólos são regidos por racionalidades específicas: a racionalidade comunicativa e a racionalidade sistêmica. Como paradigma de trabalho, a referência analítica dual, que Habermas atribui à sociedade, configura-se teoricamente coerente. Porém, cabe investigar 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 na teoria habermasiana, permitindo, mesmo sob uma análise superficial, que muitas dúvidas quanto à efetividade teórico-prática venham à tona.

O mundo da vida, saber de fundo, é suposto como auto-evidente, intuído por todos os envolvidos; O agir comunicativo 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 “auto-determinação”; que todos sejam livres; Pressupõe, enfim, um reconhecimento mútuo entre todos os membros da comunidade comunicativa, como parceiros iguais. É nessa enorme variedade de suposições que radica um dos aspectos mais problemáticos da proposta habermasiana, ao ser considerada em relação ao contexto social brasileiro (extremamente desigual e injusto): será possível atingir o equilíbrio das racionalidades instrumental e comunicativa, quando as estruturas e relações sociais estão completamente assentadas em um sistema cuja dinâmica é, essencialmente, orientada pela primeira? Na qual o fim maior de milhões de pessoas consiste em obter o mínimo possível para se manterem vivas e a instrumentalidade está presente em ação e pensamento, de maneira instintiva. 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. Esta alternativa ratifica a convicção de que é necessária uma outra forma de relação social, sem a qual continuaremos imersos na desigualdade brutal, negadora da vida humana.

O diagnóstico de Habermas acerca do atrofiamento comunicativo, provocado pela colonização do mundo da vida pelo sistema, revela algo para além das causas de uma complexa crise social. A racionalidade sistêmica, instrumental, que é inerente ao capitalismo, tem como principal característica um movimento vertical e contraditório: ao radicalizar o seu perfil funcionalista e instrumental, coerente com o caráter sistêmico do capitalismo, ela trabalha para implodir com o mesmo. Sustentando um modelo incapaz de atender, dignamente, a todos, a racionalidade instrumental, à medida que se robustece, marginaliza, na mesma proporção, cada vez mais indivíduos, enfraquecendo o sistema, que vive em função do consumo, gerador de lucro (fetiche da mercadoria). O mundo da vida é interpessoal e comunicativo, portanto, solidário. O do sistema é metódico, individualista e predador. Através da colonização do primeiro pelo segundo, a comunicação (em dimensão sempre mais virtual) é atrofiada, minimizando os contatos humanos (as crianças brincam de relações familiares no computador, encerradas em seus quartos, ao invés de vivenciá-las concretamente); o mundo da vida ganha dimensão de sistema.

No sistema, são “endeusados” valores tais como o individualismo (em detrimento das relações comunitárias e de uma atitude respeitosa frente às diferenças individuais), a concorrência exacerbada (em prejuízo da promoção à cooperação), o culto ao chefe ou à hierarquização das relações humanas (em detrimento do exercício coletivo de tomada de decisões), o deslumbramento pela verossimilhança (em substituição à disposição de incessante busca da verdade), aposta exclusiva em resultados (em desconsideração ao processo como um todo, em seu planejamento, em seu percurso, no empenho e desempenho de seus protagonistas, em sua avaliação), na ênfase excessiva na imediatez (sem considerar os ritmos específicos que o viver e o conviver apresentam). A política opera por comunicados: a manifestação *presumida* do povo, via pesquisa eleitoral, é devolvida a ele pela mídia, condicionando, através da “opinião da maioria”, as escolhas dos pseudo-representantes. O momento “relâmpago” da democracia ocidental, a votação, é artificialmente construído, reflexo das estatísticas que atribuem “carta branca” aos personagens impostos pelas pesquisas de opinião e pela mídia. Portanto, é como uma superação possível dessas contradições sistêmicas que a *racionalidade comunicativa* (que visa ao entendimento em condições universais),

mediada pela linguagem, é sugerida por Habermas, no sentido de contrapor-se à razão instrumental, predominante desde a modernidade. Operando um deslocamento teórico-paradigmático da razão subjetiva para a razão intersubjetiva (o homem está no mundo com o outro), o autor intui alargar os horizontes da teoria crítica, cujo vigor teria arrefecido juntamente com a capacidade limitada de interpretação, oferecida pelo modelo da subjetividade.

Introduzindo a lingüística em sua teoria, Habermas rompe com a epistemologia kantiana, assentada na razão monológica do sujeito do conhecimento, e sistematiza uma “verdade processual” (FREITAG, 2005, p.101), construída coletivamente pelos membros de um dado grupo. Sua proposta inova (em relação a Weber, por exemplo) ao compreender os mundos objetivo (das coisas), normativo (das regras vigentes) e subjetivo (a intimidade), característicos da existência social, unidos em uma totalidade orgânica. Ninguém age unicamente, por exemplo, em vista da objetividade, todos são um amálgama de vivências socialmente condicionadas, afetados por sentimentos, desejos e expectativas que não foram engendrados no vazio. Em grande medida, na luta pelo resgate do projeto iluminista (reformulado), a TAC assume junto a filósofos como Rousseau, Kant e Condorcet a noção de perfectibilidade da espécie humana (FREITAG, 2005, p.186). A evolução social, nesse sentido, depende do acréscimo de saber produzido pelo coletivo e compartilhado em processos de descentramento e aprendizagem social.

A sociedade moderna, articulada em sistema e mundo da vida, sofre com a hipertrofia da razão instrumental, em perfeita vinculação ao desenvolvimento do capitalismo. Diante disso, a ação comunicativa, embora investida de uma radicalidade antropológica, “na medida em que um falante, ao buscar o entendimento com um ouvinte”, pressupõe, de antemão, “um mundo da vida compartilhado e de regras do discurso também pressupostas de forma compartilhada” (MARTINI, 1996, p.695), não oferece condições plausíveis de superar um *compartilhamento que é, ou melhor, está sendo, desigual*. Os *seres-no-mundo* capitalista não estão nele da mesma maneira: podem estar dominando ou podem estar dominados.

4.2 O Cidadão, horizonte da Teoria da Ação Comunicativa

Conforme as análises até agora desenvolvidas, é possível perceber que a TAC possui alguns elementos em afinidade com o pensamento freireano. A aposta no poder da interação verbal como aprendizagem individual e social, bem como a constituição da consciência pela intersubjetividade são alguns desses pontos em comum. A comunicação tem, para ambos os autores, lugar de destaque na consolidação de suas idéias e visões de mundo, sustentando as propostas diferentemente caracterizadas. Em Habermas a comunicação assume as feições de uma *teoria da ação*, delineada no sentido de orientar a atuação e a participação do *cidadão* na sociedade. É pela via discursiva e argumentativa que são tematizadas as contradições e engendradas eventuais sugestões de enfrentamento. O princípio da alteridade parece consistir no fundamento do agir comunicativo, em que a presença do outro é base para “a integridade da pessoa individual e para o tecido vital das relações mútuas de reconhecimento, no qual a pessoa apenas reciprocamente consegue estabilizar a sua frágil identidade” (HABERMAS, 1991, p.19). No entanto, o que pretendo, doravante, evidenciar, é a defesa habermasiana do cidadão, aspecto central da sua teoria, que, acredito, afasta-o de Freire e, da mesma forma, dos pressupostos fundamentais da EP.

A preocupação de Habermas em harmonizar os interesses no âmbito individual com a vontade coletiva na sociedade ganha forma na proposta dos *discursos*:

É unicamente a partir dos pressupostos comunicativos de um discurso de âmbito universal, no qual todos dos eventuais indivíduos envolvidos possam tomar parte e assumir uma atitude hipotética e argumentativa face às pretensões de validade de normas e de modos de conduta tornadas problemáticas, que se constitui o nível superior de intersubjetividade relativa a um intercruzamento da perspectiva individual com a perspectiva de todos. (HABERMAS, 1991, p.19).

Por isso, a participação é quesito indispensável à formação de uma vontade coletiva, reconhecida como legítima. Para tanto, o peso decisório consiste na proposição dos melhores argumentos, uma vez que todo o conjunto característico das argumentações está concebido dentro de normas pré-supostas 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 acerca do 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. O princípio da reciprocidade intersubjetiva se faz claramente presente na exigência do comprometimento com o outro, bem como do outro comigo e, conseqüentemente, com os outros. Trata-se do princípio da universalização, ancorado na exigência de que “cada um dos intervenientes seja capaz de se colocar na perspectiva de todos os outros” (p.153). Habermas (1991, p.157) acredita que “alguns desses pressupostos não são exequíveis em função das habituais restrições empíricas”, sendo necessário “assumir que estes pressupostos idealizantes estão suficientemente cumpridos”. Além disso, “os discursos racionais tem um caráter improvável e emergem como ilhas do oceano da prática cotidiana”. Provavelmente, a perspectiva idealista, presente na formulação habermasiana e por ele reconhecida, tenha uma função mobilizadora dos cidadãos, bastando apenas que acreditem em si e nos outros para que haja a inauguração dos processos discursivos.

Apesar da estrutura idealizadora das condições discursivas previstas por Habermas, cabe enfatizar que a dinâmica dos discursos possui um componente educativo implícito. Ao argumentar, estabelece-se um processo de troca de informações, expressões lingüísticas e razões que permitem um aprendizado inclusive de teor reflexivo. Ao menos com relação aos problemas postos em relevo no momento, é necessário lembrar que, mesmo sob o momento da concordância ou discordância, tais respostas são sempre proferidas em razão de reflexões anteriores, oriundas da variedade discursiva.

A respeito do aspecto político da teoria habermasiana, o aprendizado subentendido na práxis discursiva tem, ao mesmo tempo, como fonte e finalidade (além do direcionamento da sociedade), o indivíduo comunicativamente competente. Assim, pode atuar nos espaços públicos institucionalizados pelo Estado democrático de direito,

perfazendo a *esfera pública*, elemento influenciador das decisões políticas. Esta é a participação almejada por Habermas, cujos traços característicos são típicos de uma cidadania democrática radical. Radicalidade entendida como efetiva participação nos espaços públicos, possíveis a todos os cidadãos em processo de emancipação permanente. Segundo Freitag (2005, p.13), é possível subentender que, em Habermas, “a emancipação consiste na redução ou eliminação total do trabalho necessário”, tal como uma evolução, no sentido do “bom aproveitamento da natureza externa do homem para a plena realização de sua natureza interna”. Universalizada em ato, em um mundo sem coerções, a evolução em processo pode conduzir a humanidade a estágios de emancipação cada vez mais complexos e amplos.

A tarefa de emancipar mostra-se, intimamente, ligada ao necessário reacoplamento entre sistema e mundo da vida, o que poderia levar ao maior equilíbrio entre uma racionalidade comunicativa (que deve prevalecer) e uma racionalidade instrumental (que não deve ser extinta). Visa desbloquear o mundo da vida em seu potencial de racionalidade comunicativa, melhorando a performance integradora da sociedade. Através da emancipação, “Habermas demonstra sua filiação ao pensamento clássico da ilustração (‘Aufklärung’), cujo interesse emancipatório é destacado e preservado” (FREITAG, 2005, p.33). Nesse sentido, a emancipação compreende a busca da autonomia quanto à assunção do sentido da vida, na esfera da intersubjetividade, na qual Habermas assume uma postura cognitivista, formal, apoiando-se em Freud, Piaget e Kohlberg⁴². A afinidade entre a emancipação habermasiana e a concepção de Kant acerca do “esclarecimento” é visível. Segundo Kant (2002a, p.115), esclarecimento “significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

Retocável é, por parte de Habermas, a menção a “outro indivíduo”, revelador do monismo kantiano. O autor da TAC pensa a emancipação pela elevação coletiva do entendimento, com a contribuição orientadora, que resulta da ação comunicativa intersubjetivamente livre de coações. Liberdade, portanto, para a emancipação

⁴² Principalmente, nas obras Teoria da Ação Comunicativa I e II (2003) e Consciência Moral e Agir Comunicativo (2003).

habermasiana⁴³, corresponde à liberdade kantiana, viabilizadora do esclarecimento, uma liberdade “de fazer uso público de sua razão em todos os assuntos” (KANT, 2002a, p.117).

Na obra “Direito e Democracia: entre facticidade e validade”, volume II, Habermas analisa duas perspectivas de democracia, a liberal e a republicana. Entende que, na primeira, o processo democrático “se realiza exclusivamente na forma de compromissos de interesses”, enquanto que, na segunda, a vontade democrática emana de um “auto entendimento ético-político, em que o conteúdo da deliberação deve ter o respaldo de um consenso privado” (HABERMAS, 2003d, p.19). Entre ambas as posições, ele situa a sua teoria do discurso, que entende “assimilar elementos de ambos os lados, intercalando-os no conceito de um procedimento ideal para a deliberação e a tomada de posição”. A validade das normas sociais é obtida através do discurso e das argumentações, para onde confluem as ações comunicativas dos membros, linguisticamente, competentes da sociedade. Valorizando a formação de uma *sociedade comunicativa*, Habermas (2003d, p.21) ensaia um modelo, em que o direito, inerente ao Estado, institucionaliza formas de comunicação, visando à formação de uma opinião pública política. Ele define essa idéia nos seguintes termos:

Na teoria do discurso o desabrochar da política deliberativa não depende de uma cidadania capaz de agir coletivamente e sim, da institucionalização dos correspondentes processos e pressupostos comunicacionais, como também do jogo entre deliberações institucionalizadas e opiniões públicas que se formam de modo informal.

Está, assim, caracterizada a idéia de *esfera pública política*, nascente a partir da ocupação de espaços em que podem ser constituídas opiniões formadas acerca de aspectos que precisam ser regulamentados. Entretanto, tais espaços precisam de apoio constitucional, pois Habermas salienta que a solidariedade não depende apenas das fontes do *mundo da vida* para aflorar. Nessa perspectiva, é o direito que se insere como vetor de uma espécie de solidariedade social *normativa*. Parece que o autor delinea a solidariedade não a partir de um sentimento, pois estipula normas que conduzem à

⁴³ Conforme Siebeneichler (2003, p.65), a postura de Habermas “em prol da razão equivale à antecipação de uma sociedade emancipada, ou seja, à antecipação da maioria realizada dos homens”.

ocorrência de uma situação solidária em processo. Talvez seja uma forma de superar a base, largamente, idealista que sustenta a sua teoria, reconhecida, pelo próprio autor, em vários momentos de seus últimos escritos. Contudo, a participação competente dos cidadãos *livres e iguais* é importante, ainda que não para assumir o poder político administrativo, mas para, pressionando, permanentemente, as tomadas de decisão do Estado, influenciá-lo.

A idéia é válida enquanto teoria social, mas acaba esbarrando, como o próprio Habermas reconhece, na estruturação concreta da sociedade capitalista. Institucionalizar procedimentos parece mais uma maneira de regulamentar, *de cima*, um movimento que depende dos interesses na base da sociedade. Além disso, em uma sociedade de discursos dependentes de autorização, a tendência é, suspeito, redundar em uma elitização disfarçada das decisões “públicas” num contexto extra-parlamentar. Efetivamente, quais os interesses representados em entidades como sindicatos, ONGs e ordens profissionais? Não raro, quando, em face de problemas políticos levantados pela mídia, uma entidade de projeção maior se manifesta, seu discurso ganha um alto grau de importância. Ao mesmo tempo, outras entidades são omitidas e silenciadas em seus discursos, como não sendo coerentes ou consideradas representantes menores. Em tese, Habermas (2003d, p.24) pretende viabilizar a formação de associações “que se distanciem tanto do Estado como da economia”, talvez com o intuito de obter uma ação comunicativa liberada da influência dessas instâncias. Suspeito que tais princípios sejam viáveis apenas no aspecto teórico-formal, assim como a idéia de que a vida se dá em uma “grande associação de sujeitos livres e iguais” (HABERMAS, 2003d, p.26).

Considerando que opera com uma espécie de “socialização comunicativa pura”, Habermas (2003d, p.54-55) lança mão do direito, formulando a “figura de uma comunidade jurídica que se organiza a si mesma”. Assim, o direito deve funcionar como um “catalisador de transformações sociais” (HABERMAS, 2003d, p.77), permitindo que a esfera pública política, estruturada comunicativamente, mantenha o contato com o mundo da vida. A esfera pública corresponde, portanto, a uma *caixa de ressonância*, na qual ecoam os problemas políticos, dependente, portanto, da participação ativa dos cidadãos do Estado. O sistema político se conecta com a esfera pública “através dos partidos políticos e da atividade eleitoral dos cidadãos” (p.101). A aceitação da

cidadania pode se justificar na proposta de Habermas, pois ele ratifica o funcionamento normativo pela via participativa prevista constitucionalmente, influenciando, de modo simultâneo, as decisões políticas e a própria normatividade jurídica que delas depende. As reformas necessárias emanam da participação cidadã no interior de um projeto que intui “domesticar o sistema econômico capitalista, ‘transformando-o’, social e ecologicamente” (HABERMAS, 2003d, p.148).

É observável o nexos necessário, estabelecido entre o funcionamento social apoiado no direito, dependente da participação cidadã, e a compreensão dos cidadãos de que sejam, ao mesmo tempo, autores e destinatários da normatividade jurídica. Por esse prisma, uma cidadania forte, participativa, consolida uma esfera pública influente, capaz de tornar possível o entendimento de que os cidadãos são, de fato, autolegislares - o que se manifesta na própria Constituição. Ao postular uma superação dos princípios democráticos liberais e republicanos, Habermas acaba retirando tanto do Estado como do mercado a responsabilidade maior pela realização distributiva do bem estar social, que passaria a residir nos próprios cidadãos (embora não pareça razoável concluir que os direitos sociais garantidos, minimamente, pelo Estado sejam excluídos em sua proposta). Apenas abre-se o espaço para que possam ser problematizados, dentro do entendimento de uma esfera pública relativamente autônoma. Toda essa dinâmica se desenvolve na dependência da cidadania democrática, efetivada de acordo com a constituição do estado democrático de direito.

Preocupa o fato de que, nesses termos, a racionalidade das decisões políticas, principalmente com relação à justiça social, seja colocada em condição, diretamente, dependente da formação do cidadão. Habermas (2003d, p.220) destaca o quão relevantes são “os níveis de participação e de escolaridade, grau de informação e da nitidez de articulação de questões polêmicas”. Ora, quem forma o cidadão, quem o educa? Apostar na educação institucionalizada pela organização social que aí está, como formadora do cidadão para a esfera pública, corresponde a dar continuidade às estruturas da opressão, observado o caso brasileiro. Não vejo indícios (além de uma ação pedagógica, politicamente crítica e libertadora) de que, somente com elementos endógenos, o próprio sistema agrida a si, ou mesmo permita a *domesticação*.

A *ação comunicativa* é o principal constructo que permeia toda a teoria desenvolvida por Habermas. Introduzida pela primeira vez na obra *Teoria da Ação Comunicativa*, publicada em 1981, pode ser delimitada, em termos gerais, como uma teoria da sociedade moderna, fundamentada em princípios da sociologia, filosofia e filosofia da linguagem, acompanhando o *linguistic turn*⁴⁴. Ela prima por uma racionalidade que não seja instrumento de dominação, mas de democracia, que, além de compreender a esfera instrumental de conhecimentos objetivos, abrange a interação entre sujeitos, marcada por simbolismo e subjetivismo, experiências interpessoais e a contextualização dialógica de agentes lingüísticos.

De certa forma, a ação comunicativa corresponde a um diálogo entre sujeitos aptos a compartilhar, pela linguagem, um universo simbólico comum, e interagir, buscando construir um conhecimento crítico pautado por argumentação submetida a critérios de validade, sem, contudo, ser orientada por rígidos domínios científicos.

A TAC propõe um retorno ao diálogo construtivo, capaz de alcançar um conhecimento mais profundo do que o obtido pela relação entre o *sujeito cognoscente e o objeto cognoscível*, por ser resultado da interatividade linguística entre, pelo menos, dois sujeitos cognocentes. Dessa maneira, a prática comunicativa não se limita à busca do consenso democrático, mas também, é referência para a pedagogia, a filosofia e muitos outros campos da ação humana.

É aceitável perceber a ação comunicativa como um procedimento formal, que compreende a interação humana voltada para o consenso, a busca do entendimento universal, cuja característica mais expressiva (e talvez mais problemática) para esta investigação consiste no fato de pressupor a *igualdade* entre os participantes. Segundo Habermas (1998, p.81), a ação comunicativa estabelece uma relação interna entre práxis e racionalidade, que investiga “os pressupostos de racionalidade da práxis comunicacional cotidiana e eleva o conteúdo normativo do agir orientado para a compreensão mútua à conceptualidade da racionalidade comunicacional”. Concedendo à linguagem um lugar fundamental, a proposta habermasiana enfatiza a busca do entendimento sobre uma dada situação (destacada e problematizada como parte do mundo da vida), em que os atores coordenam, reciprocamente, seus planos de ação

⁴⁴ Virada lingüística.

em processo de integração social⁴⁵. Porém, pressupor a efetiva simetria entre indivíduos pertencentes a um *mundo da vida* tão desigual, como por exemplo, o contexto brasileiro, é dar as costas às contradições sociais, empiricamente, vivenciadas por milhões de pessoas, caindo, por fim, no puro idealismo.

Na proposta habermasiana em torno do resgate do potencial comunicativo, atrofiado pelo exacerbamento da razão sistêmica, estão contemplados dois pilares de competência humana, sem os quais o processo de emancipação fica prejudicado. Dizem respeito aos domínios comunicativo e cognitivo da linguagem. Ambas as competências são pressupostos necessários ao agir comunicativo, que, no entanto, mostram-se frágeis ao serem contextualizadas em um meio marcado pela extrema desigualdade das condições de vida. O nível comunicativo, o qual se refere à compreensão intersubjetiva dos indivíduos situados no mundo da vida semelhante, talvez não represente maiores problemas. Porém, o nível cognitivo, que visa estabelecer o consenso, ao pressupor um nível de conhecimento e condições objetivas mínimas para que possa haver comunicação, parece demasiado distante da realidade social em questão.

Como procedimento interativo que caracteriza a ação comunicativa, o diálogo segue princípios próprios da teoria. Sendo através do exercício dialógico dimensionados e enfrentados os problemas de interesse coletivo no interior da esfera pública, o diálogo é concebido como uma condição dada, que se sobrepõe às questões auto-impeditivas. Por exemplo, ao supor que os cidadãos participantes dos discursos são todos livres e iguais, Habermas opera uma abstração histórica e estrutural de sociedades como a brasileira, onde isso soa impraticável. A desigualdade é sua característica mais marcante, o seu *consenso* mais duradouro e difícil de pôr em questão. O diálogo entre desiguais ocorre em que condições? Explicitamente, tratam-se

⁴⁵ É interessante salientar que Freire entende a integração (sem abandonar o compromisso assumido com as desiguais condições de vida e a miserabilidade material e simbólica das milhões de pessoas, vítimas da opressão) como comunhão do homem com seu meio vivencial. Torres (1979, p.12-13), assevera, a partir de Freire, que “o homem vive um drama cotidiano, a luta permanente por sua humanização e, por isso, é crucial sua integração em seu contexto, ou comunhão com ele”. Ou seja, Freire concebe a integração como processo que supera uma mera adaptação passiva ao contexto instituído, cujas características exprimem a urgência de que sejam construídas e desenvolvidas concomitantemente, em todas as pessoas, as capacidades de se indignar e ter esperança diante das injustiças sociais. É, a partir de então, que de forma crítica e ativa, o homem se *integra* optando, *transformando* intersubjetivamente as condições de existência dadas.

de questões distantes, de maneira tão viva, do contexto vivenciado por Habermas, o que talvez explique a abstração relativa às mesmas. Sua opinião acerca da visão classista da sociedade, em termos marxianos, como algo a ser superado, é coerente à proposta comunicativa de um espaço dividido entre iguais. Entendendo que não há classes sociais antagônicas, formalmente todos são iguais. E isso trás mais um questionamento, pois se, para Habermas, a sociedade não se desenvolve pela luta de classes e sim pelo aprimoramento de competências, de onde seria extraído o elemento formativo capaz de construir o “eu” diferenciado, apto a participar ativamente dos discursos? Considerando, evidentemente, que é a própria ordem social a responsável por formá-lo.

A comunidade de fala ideal, livre de coações externas, é um pressuposto, concretamente, extraordinário, até onde sei, inclusive, no próprio contexto habermasiano. Conforme Sitton (2006, p.121), “Habermas admite de imediato, afirmándolo de manera paradójica, que la suposición necesaria puede em realidad ser falsa”. Há, ainda, a percepção de que, pensando o processo dialógico comunicativo nesses termos, exclui-se a possibilidade do conflito, sem o qual resta apenas o pensar próprio do poder hegemônico.

Habermas entende a cidadania a partir da constituição, expressão maior do consenso no Estado. É ela que estabelece as normas para os princípios básicos da convivência de todos em igualdade (ainda que formal). A cidadania, além de definir “a pertença a uma determinada organização estatal” (HABERMAS, 2003d, p.285), conduz à caracterização dos direitos e deveres dos cidadãos. Mas a determinação jurídica da cidadania tem os seus limites evidenciados por Habermas, principalmente, como foi levantado, no que se refere ao reconhecimento mútuo. Por isso, Habermas (2003d, p.288) afirma:

O status de cidadão juridicamente constituído depende de uma contrapartida, ou seja, de um pano de fundo concordante, que é dado pelos motivos e modos de sentir e de pensar de uma pessoa que se orienta pelo bem comum, os quais não podem ser impostos pelo direito. O modelo republicano de cidadania lembra que as instituições da liberdade, asseguradas pela constituição, só valem na medida em que uma população acostumada à liberdade política e exercitada na perspectiva comunitária da prática da autodeterminação, utilizar-se delas. O papel do cidadão, institucionalizado juridicamente, tem que inserir-se no contexto de uma cultura política libertária.

Ou seja, Habermas insere, no que vigora, juridicamente, sobre a cidadania, a necessidade de os cidadãos assumirem o envolvimento e a socialização, em uma cultura política comum e acostuada à liberdade. A prática, o exercício da cidadania deve ultrapassar os espaços institucionais organizados juridicamente, em direção à participação ativa nos processos informais de uma formação da opinião e da vontade, mais ou menos discursiva. Essa participação deve constituir uma base formativa, ao menos no que diz respeito ao experimento da liberdade comunicativa. Entendo tratar-se de uma concepção conservadora do sistema econômico e político vigente, conforme interpreto a seguinte expressão do autor (2003d, p.295):

Eu parto da idéia segundo a qual existe um entrelaçamento entre diferentes formas de comunicação, as quais tem que ser organizadas de modo que possamos supor que elas são capazes de ligar a administração pública a premissas racionais e de *disciplinar o sistema econômico sob pontos de vista sociais e ecológicos, sem arranhar sua lógica própria. (Grifos meus).*

Ora, *disciplinar o sistema sem arranhar sua lógica própria* é uma expressão, no mínimo, provocadora de suspeitas de que a cidadania é defendida dentro do modelo e o mais grave, mantendo a dinâmica do mesmo⁴⁶. Essa perspectiva diante da realidade brasileira e sob a concepção popular de educação é incompatível, como tenho evidenciado ao longo do texto. A obtenção do consenso, como meta do agir comunicativo, constitui, simultaneamente, a socialização e a individuação do cidadão habermasiano. Todo esse processo ocorre de acordo com uma visão de mundo simbólica e material, assentada hegemonicamente. Ao assumir o paradigma da virada lingüística, Habermas entende a linguagem como um fenômeno social e individual, através do qual constituem-se as consciências. Portanto, a tendência é que a formação da identidade do cidadão tenha as características predominantes no seu contexto vivencial, o que inclui as formas de relação entre indivíduos e deles com os meios dinheiro e poder. Em outras palavras, não é delineada uma perspectiva de ruptura por parte da TAC. Tomo emprestada a crítica de Sitton (2006, p.308-309) à fragilidade da teoria habermasiana, em seu potencial crítico:

⁴⁶ Siebeneichler (2003, p.22) aponta que Habermas, continuador do esclarecimento a partir de premissas diferentes, “não faz *tabula rasa* do esclarecimento da modernidade, nem de seus frutos: a sociedade do capitalismo avançado”.

El darwinismo social descarta por completo del mapa global a continentes enteros, tal es el ejemplo de África. Una teoría política y social que hable por el mundo contemporáneo debe ofrecer alternativas que le permitan a una resistencia activa aumentar las probabilidades de que todos sus miembros sean considerados importantes [...] En resumen, y como lo han señalado en el curso de los años varios críticos de Habermas, hace falta más Marx. James Marsh sostiene que 'la teoría crítica habermasiana, por decirlo de alguna forma y en gran medida, es una teoría crítica carente de Marx y, por tanto, una teoría que no es lo suficientemente crítica'.

Bannel (2006, p.116) destaca o fato de Habermas não ter se voltado para o desenvolvimento cognitivo no espaço escolar, e sim para a aprendizagem dos adultos, partindo do pressuposto de que já tivessem construído suas competências comunicativas. Somente abstraindo as desigualdades concretas em que os indivíduos se encontram, seja em relação à capacidade argumentativa, seja em sua condição econômico-social, é que é possível pensar, como Habermas, em uma esfera pública formada por cidadãos livres e iguais. Igualmente, apenas considerando o coletivo de cidadãos, em um mesmo patamar, pode ser aceita essa espécie de auto-responsabilidade pela própria construção do status da cidadania. Se a pragmática da linguagem (diálogo), no interior dos discursos, considera somente a força do melhor argumento, ao silenciarem as contestações, os envolvidos também assumem as responsabilidades pelas conseqüências do processo. Afinal, não incidem outras forças que não sejam os argumentos expostos no coletivo.

É nessa autonomia estendida aos cidadãos que se situa o potencial crítico da ação comunicativa, pois, há, em Habermas, algum esforço em evidenciar as contradições e injustiças sociais inerentes ao sistema. Parece que ele acredita no efetivo vigor de sua teoria, na qual a superação dos problemas sociais pode ser alcançada por meio da auto-reflexão do conjunto da sociedade. Nesse sentido, retomando um exemplo anteriormente utilizado, quando argumentos *fortes* em torno das causas históricas da fome, postos em discussão sem coações externas, puderem ser considerados melhores, haverá a efetiva mobilização quanto à solução desse problema.

Na TAC, onde o diálogo é competência universal e não existe antagonismo de classe, todos os cidadãos podem ser livres e iguais. O cidadão se constitui não apenas juridicamente, mas, também, pela assunção do seu papel em uma esfera pública de

natureza intersubjetiva. Nesta, ele age, conscientemente, como ator capaz de influenciar, junto com os outros, as decisões governamentais. Até porque, se o direito regular, de um todo, as relações sociais, os cidadãos continuarão a abster-se da participação, refugiando-se nos tribunais. Assim, Habermas obtém meios de legitimar a legalidade normativa da convivência social, sem lançar mão de um agente externo à própria autonomia dos cidadãos, que manifestam, racionalmente, a sua vontade. Nas palavras do autor (2002, p.137):

O interesse é comum porque o consenso livre de constrangimento permite apenas o que todos podem querer; é livre de decepção, porque até a interpretação das necessidades, na qual cada indivíduo precisa estar apto para reconhecer o que ele quer, torna-se o objeto de formação discursiva da vontade. A vontade, formada discursivamente, pode ser chamada de “racional”, porque as propriedades formais do discurso e da situação deliberativa garantem suficientemente que um consenso só pode surgir através de interesses generalizáveis, interpretados apropriadamente, pelo que quero dizer necessidades que podem ser participadas comunicativamente.

A legitimação da autoridade política, o reconhecimento duradouro, precisa de uma fonte independente, que transcenda a própria normativa legal. E esta é oferecida pela TAC, na supremacia do melhor argumento em discurso público.

Com o advento do Estado-nação, a coesão entre os membros das diferentes sociedades-estados foi obtida pela via da *pertença comum*, transformada em consciência nacional ou virtude cívica. Repentinamente, segundo Habermas (2004b, p.157), “os súditos passaram a cidadãos politicamente conscientes, que se identificam com a constituição da república e com seus fins declarados”. Ele destaca que a figura de uma consciência nacional, corporificada no status de cidadão do Estado, foi uma reação necessária ao processo de desagregação populacional, percebido no começo da modernidade. Porém, concebe o pertencimento a um Estado de maneira diferente, considerando as necessidades do contexto histórico atual, visando, principalmente, à formação de um Estado Europeu. Ele entende que a existência de um povo é fruto de um contrato, não um dado pré-político. Para Habermas (2004b, p.162), “na medida em que os participantes decidem em comum fazer uso do seu direito primitivo de ‘viver sob leis públicas reguladoras da liberdade’”, acabam por constituir “uma associação de jurisconsortes livres e iguais”, iniciativa que representa a mesma decisão “em favor de

uma práxis constituinte”. É esta vontade autônoma que justifica, segundo o autor, o elo entre soberania popular e direitos humanos, democracia e Estado de direito, já que a legislação inaugural deve ser pautada pelos direitos, reciprocamente, reconhecidos pelos participantes.

Na concepção habermasiana (2003d, p.285), a cidadania, como expressão de pertença a um Estado democrático de direito, “está ligada ao princípio da voluntariedade, pois não bastam residência e lugar de nascimento para constituir submissão ao governo”. Para além desses termos, a cidadania passa a ser empregada “não apenas para definir a pertença a uma determinada organização estatal, mas também para caracterizar os direitos e deveres dos cidadãos”. É a auto-organização da comunidade jurídica que regulamenta “os direitos políticos de participação e comunicação, o núcleo da cidadania” (HABERMAS, 2003d, p.287).

Habermas opera a desvinculação entre cidadania democrática e identidade nacional, tomando o cidadão como um voluntário, que adere a princípios constitucionais, pelos quais aceita se socializar “numa cultura política comum” (p.289). Nas palavras dele (2004b, p.330): “se não podemos escolher nossas próprias tradições”, ao menos cabe a nós “escolher as tradições a que queremos dar continuidade ou não”.

Finalmente, para que a autonomia pública seja efetiva, Habermas salienta a importância dos direitos fundamentais, uma vez que os cidadãos atuarão, adequadamente, na esfera pública, ao serem “independentes o bastante, em razão de uma autonomia privada que esteja equanimemente assegurada” (HABERMAS, 2004b, p.302). Configura-se, portanto, mais um aspecto problemático da proposta de Habermas acerca da *cidadania comunicativa*, quando colocada diante de contextos marcados pela desigualdade social.

5. Paulo Freire e a utopia da libertação, uma pedagogia do sujeito social?

Para que servem os tratados? – perguntam-se os Utopianos -, como se a natureza não tivesse ligado o homem ao homem com amor bastante. E aqueles que assim desprezam a natureza terão alguns escrúpulos em violar palavras?

*A Utopia
Thomas More*

Com a análise dos postulados políticos de Habermas, delineados em obras recentes (2003d e 2004b), foi possível perceber que o cidadão, participante da esfera pública democrática, constitui o ideal da sua teoria da sociedade⁴⁷. Agora, pretendo desenvolver semelhante análise no pensamento de Freire, considerando a tese de que a EP tem, no sujeito social e não no cidadão, o horizonte formativo coerente aos seus fundamentos. Almejo identificar e evidenciar, a partir dos escritos freireanos, um conceito de sujeito social que, afinado com princípios políticos e pedagógicos da EP, contribua com o seu vigor, como movimento social libertador.

Desde a tese “Educação e Atualidade Brasileira”, Freire problematiza as condições históricas de opressão e desigualdade social que, fruto das relações colonialistas iniciadas no século XVI, caracterizam a convivência social no Brasil. Para ele, os brasileiros carecem de um efetivo sentimento democrático, diagnóstico

⁴⁷ Ao visitar, novamente, o IPF de São Paulo, buscando investigar a leitura freireana de Habermas, havia a expectativa de que fosse possível captar, ainda que por pequenos indícios, como rabiscos e observações, o posicionamento de Freire diante de algumas concepções do alemão, dentre elas a defesa da cidadania. Porém, como as obras de Habermas presentes na biblioteca de Freire (e provavelmente lidas) apresentam raras marcas de eventuais leituras, os avanços, nesse sentido, foram pouco significativos. Fazem parte do acervo as seguintes obras de Habermas: *Théorie et pratique* (volumes I e II), edição de 1975, *Legitimation Crisis* (1975), *Knowledge and human interests* (1971), *Profils philosophiques et politiques* (1974), *La technique et la science comme ideologie* (1973), *Para a reconstrução do materialismo histórico* (1983), *The Theory of communicative Action* (1986), *Toward a rational society* (1971) e *L’espace public* (1978).

contundente do quadro de submissão e apassivamento em que são mantidas as classes populares, seja no que diz respeito às mínimas condições de vida, ou, quanto à indiferença acerca da ordem pública. Esse processo de opressão, que nega a homens e mulheres as condições para assumirem-se como sujeitos de seu próprio mundo, é uma manifestação de violência. Violência dos opressores, que buscam impedir a vocação de humanizar-se dos oprimidos. Porém, nessa lógica, os opressores também se desumanizam, ao proceder contra a humanização dos oprimidos: assim como estes, são homens e mulheres inconclusos que, na busca pelo “ser mais”, acabam transformando o seu objetivo no “ter mais”, aviltando a própria vocação pela opressão do outro.

Freire considera a história como um momento de acontecimentos, em que os homens a escrevem, através do seu agir. O homem primitivo era objeto da história, não refletia, exatamente por lhe faltar a “consciência de si”. A capacidade de dimensionar o tempo, recordar o ontem, sentir o presente e planejar o futuro são atributos que o ser humano, inconcluso, desenvolveu durante sua trajetória. O inacabamento é característico do homem, porque assim se reconhece, através da “consciência”.⁴⁸ Por ser inacabado, inconcluso, precisa estar sempre em processo de aprimoramento, tanto técnico, quanto moral. Mas, qual o fim deste processo de aprimoramento? Talvez, para Freire, o curso natural da existência humana tenha como fim último o mesmo preconizado por Kant, ou seja, alcançar a felicidade. Segundo Kant (2002a, p.46), existe “um fim do qual se pode dizer que todos os seres racionais o perseguem realmente, um propósito que segue uma necessidade natural das pessoas e esse propósito é a felicidade”. Enquanto o ser humano não alcança a felicidade, algo lhe falta e o mantém inacabado, continuando em processo de busca de um objeto difícil, é bem verdade, mas que permanece dentro do sonho esperançoso por um mundo melhor.

Assim como o homem, a realidade que o condiciona também é inacabada, isto é, enquanto processo histórico, ambos se modificam dialeticamente. Da mesma forma, o homem oprimido, ao modificar-se, produz mudança em seu entorno. Em consequência,

⁴⁸ Freire entende a consciência como um atributo humano que permite a cada pessoa ter noção da sua própria existência em relação à realidade que a cerca, fruto de um processo dialético e construtivo em curso permanente, que tem, no inacabamento, a característica principal. Nesse processo, a tensão entre objetividade e subjetividade revela a existência humana em seus limites e possibilidades: nem totalmente livre, nem totalmente determinado pelas circunstâncias.

a realidade se altera quando o homem inconcluso, sujeito da história, modifica-a através de seu agir, modificando a si mesmo paralelamente. Tal é, para Freire, o significado da educação: possibilitar ao homem alcançar o teor de sua existência, intervindo no mundo como sujeito, afirmando sua liberdade. Para escrever a história e assumir-se como sujeito capaz, o ser humano deve ter “consciência de si” e, para isto, a educação é fundamental, no sentido de viabilizar a superação de posturas deterministas (mecânica) e/ou voluntaristas (idealista) diante da realidade:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2000a, p.40).

Freire revela uma forte crença na capacidade que homens e mulheres possuem de superar as suas “situações limite”, a exploração que foi se constituindo historicamente. Mostra, também, que transformar a realidade, implicando em libertar oprimidos e opressores, é a preocupação responsável por engendrar a *Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora*. Portanto, universalizar o vir-a-ser, a humanização de todos, é o objetivo final da educação que propõe.

Ao sistematizar toda a sua obra em prol “da luta constante contra qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p.115), a favor do homem, do humanismo, da ética, da bondade, ele se posiciona, claramente, contra “a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura”. É inegável o engajamento sempre demonstrado à causa dos oprimidos, dos “esfarrapados do mundo”, como ele dizia, recordando Fanon, em *Os Condenados da Terra*. Indignado com o que via e, desde então, comprometendo-se com a transformação da realidade social, desenvolveu, a partir das reflexões sobre a contextualidade, um conjunto de princípios político-pedagógicos indicotomizáveis, como a própria equação homem-mundo.

De acordo com Paulo Freire (2002b), o sub-desenvolvimento do Brasil e a extrema pobreza de algumas regiões, como a do 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, em conseqüência, conduzida a uma profunda alienação. É uma sociedade alienada, que não assuma a direção de seu próprio desenvolvimento, jamais obterá crescimento econômico-social, pois não será livre, de fato. A alienação resulta da dominação, fazendo do oprimido um ser dual, que, segundo Freire, 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” que a sua, no caso, a metrópole. O indivíduo alienado vive como um “ser-para-outro” e não como um “ser-para-si”. Geralmente, considera a cultura estrangeira melhor, também a moda, a eficiência, mesmo que isto ocorra somente em seu pensamento. Daí que o melhor seja, para os alienados, imitar os valores dos opressores, assumindo-os:

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo (FREIRE, 2002d, p.35).

O quadro de “alienação” constatado atrela-se a um problema eminentemente político, logo, cabe contorná-lo pela mesma via. Portanto, política e educação se interligam na visão freireana, não como meio e fim, mas como peças de uma mesma estrutura, funcionando para atingir o fim comum a todos os seres humanos: o “ser mais”. Esta é, segundo Freire, a *vocação ontológica* de toda a humanidade. Desde o momento em que o homem transcende o estado primitivo, alterando a natureza do mundo (e também a sua), forma seu meio cultural. Cultura, na concepção freireana, é “o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou” (2002d, p.70), ou seja, “cultura é toda criação humana”. Como em Rousseau, a passagem da espécie humana de seu estado de imersão no mundo, na natureza, para o mundo cultural, paralelamente à busca pelo “ser mais”, faz com que surja a tensão constante entre o bem e o mal. O caráter competitivo da existência coletiva agrava-se com o passar dos tempos, dificultando as relações sociais e degradando o homem através dos sentimentos de egoísmo, inveja e da indignidade crescente. A ética passa a ser uma necessidade do homem cultural.

Diferentemente do animal, que “está no mundo”, o homem, estando “no mundo e com o mundo”, possui capacidade de reflexão, proporcionando que planeje o futuro e recorde o passado. A existência humana pode ser entendida como uma dialética, um caminho trilhado pelo fazer-se, tendo como princípio o caráter inconcluso da espécie. Por isso, escrever a própria história, lendo-a e, posteriormente, relendo-a, é próprio do homem e não pode a ele ser negado. A capacidade de tomar distância e analisar a si mesmo faz com que o ser humano aprimore sua existência e suas potencialidades de ser mais. Porém, constantemente, a maioria dos homens e das mulheres, oprimidos e oprimidas, está sendo impedida de exercer tal prerrogativa da espécie. O sonho e a capacidade de programar, esperançosamente, um futuro melhor move as pessoas e impede que morram em vida, pois, é na medida em que têm perspectivas, projetos e horizontes de esperança, que continuam na luta. O humanismo de Freire levou-o a lutar por esse direito, aparentemente tão simples, e tão distante para muita gente. Denunciar a realidade, compreendê-la como desigual e injusta, anunciar a possibilidade da transformação que liberta: assim nasce a utopia de Freire. Penetrando a realidade, compreendendo-a e problematizando-a, lutando por um mundo melhor:

Por isso, venho insistindo, desde a *Pedagogia do oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente (FREIRE, 2002f, p.91).

Freire é enfático acerca da importância que possui a sensibilidade humana, tanto como capacidade de provocar reação frente aos fatos, quanto ao seu valor intrínseco ao humanismo. É o sentimento que provoca o contraditório, que move as pessoas no mundo, mantém viva a capacidade de indignação. Sem isto, o indivíduo desanima, perde a força de mobilizar-se, ignora sua característica básica de “ser inacabado”. Quando a pessoa já não sente é porque está morta em vida. Alguns sentimentos tendem a ser suprimidos pela opressão do mundo moderno ou, então, as próprias pessoas escondem-nos, em resposta ao poder invisível de que são vítimas. Através da intencionalidade atribuída ao processo educativo, Freire revela o quanto acredita no ser

humano, pois, caso desacreditasse, a própria educação já não teria sentido. Almeja uma educação politicamente definida a favor de um ideal, de um projeto humano sempre *em vias de*, possibilista diante das contradições sociais *impostas* e não deterministicamente dadas. 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. Freire sempre foi explícito sobre suas concepções políticas, recusando a pseudoneutralidade da educação ao posicionar-se quanto às suas convicções e ideais. Com efeito, analisando os escritos, estudando a trajetória, é fácil perceber um defensor ferrenho da justiça social, estimulador da mudança radical, idealista convicto e sonhador, sem deixar de ser, enfim, um apaixonado pela liberdade. Entenda-se que a liberdade, para o autor, é um “processo” (2002g, p.94), destino do homem, “por que temos de brigar incessantemente”.

Para a organização da sociedade, ele desenvolve uma concepção que segue, fielmente, o modo de pensar desde seus primeiros escritos. Quando se refere à democracia, entende-a como algo muito maior do que apenas organização política, forma de gerir a coisa pública. Para ele, democracia é um modo de vida, uma prática constante que, sendo construída pelo homem na *relação dialógica* com seus semelhantes, passa a ser interiorizada. É a efetivação daquilo que, constantemente, retoma, ou seja, a idéia de que o homem deve envolver-se nos processos formadores da própria história, construindo-a com as próprias mãos. Outrossim, essa concepção tem a ver com a tolerância em relação às diferenças. O convívio com o diferente (seja de raça, credo, ideologia política, religião), do mesmo modo o repúdio a qualquer ato de discriminação, é característica de seu caráter democrático.

Tendo como ideal imprescindível a democracia, Freire defende o socialismo, porém, 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, 2002f, p.198).

Dignidade, crescentemente, negada a contingentes cada vez maiores de pessoas, revelando a inexplicável submissão da humanidade fragmentada à racionalidade do mercado, movida pelo valor de troca que aliena a vida diante dos encantamentos de uma ciência todo-poderosa. É por isso que, frente ao arsenal tecnológico que se renova todos os dias, Freire se posiciona de forma reservada, como ele mesmo diz, sem “diabolizar”, nem, tampouco, “divinizar” a tecnologia. Preocupa-o o fato de, não raro, a tecnologia promover apenas o bem do mercado e o lucro, e não o bem-estar das pessoas. Inclusive, é pertinente acrescentar o problema da desumanização, provocada pela informática, no mercado de trabalho. Por outro lado, os recursos oferecidos pelo progresso tecnológico são elogiados pelo autor, principalmente a comunicação virtual. No entanto, substituir o homem pela máquina, atribuindo a ela um valor que não possui, é contribuir para individualizar mais a sociedade, tornando-a, paradoxalmente, anti-social e mecanicista. Freire se afirmava:

um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto; que não baixa a cabeça diante do indiscutível poder acumulado pela tecnologia porque, sabendo-a produção humana, não aceita que ela seja, em si, má [...] Não me basta dizer: “Que se há de fazer? A tecnologia necessariamente traz o automatismo e este, o desemprego. Os desempregados que se virem: que procurem o lazer, um tema fundamental da pós-modernidade” Não! (FREIRE, 2000a, p.22).

Refutando o caráter finalista da ordem mundial, na atualidade, Freire insiste na desmitologização do discurso pragmático, que tenta justificar a injustificável miséria da maioria do povo. Como seres de transformação, jamais os homens devem calar-se diante da injustiça. Adaptar-se ao sistema é negar o papel de sujeito a todos inerente, não somente a alguns homens e algumas mulheres que, por serem históricos, deparam-se com obstáculos diversos durante o curso de sua vida. Libertar-se é um deles. Freire afirma que, por um lado, o oprimido teme a liberdade frente ao desafio de assumir o seu próprio destino. Por outro, pode buscar a superação da condição de oprimido para, além de libertar-se, tomar o lugar do opressor, aquele responsável por atormentá-lo anteriormente. Seria uma falsa libertação, que não resolveria o problema ao manter tanto opressores, quanto oprimidos, condenados às atuais condições sociais.

O homem novo, que resulte do processo de libertação, jamais pode ser opressor de outro, pois isto seria a reprodução estrutural da opressão.

Recordando a negatividade que compõe o sentimento de “autodesvalia”, promover a auto-estima é uma premissa a ser considerada no processo de libertação. De tanto assumir-se como inferior, o oprimido acredita nisso e se aceita como tal em relação ao opressor. Enfim, é uma problemática a ser solucionada pelas próprias pessoas, em conjunto, através da formação de sua “autonomia”, o que é conseguido pela conscientização acerca da situação real na qual vivem:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.121).

À educação libertadora, o autor adverte que calar diante da exploração que “desumaniza” a homens e a mulheres é assumir como falso tudo o que foi dito como próprio dos seres humanos frente ao seu contexto; é concordar com os séculos de colonialismo explícito, tornado implícito pelas modernas formas de “colonizar”, apoiadas na inculcação ideológica de inverdades unilaterais, que terminam sedimentando-se entre os “neocolonizados”. A desigualdade social, no sentido de injustiça, bem como as características dos homens e mulheres que compõem o grupo dos injustiçados, oprimidos e violentados, aproximam-se da preocupação, manifestada pelo autor, ao problema da desumanização, que agride a sociedade como um todo. A desigualdade injusta e ilegítima, embora “legal”, é duramente combatida por Paulo Freire, pois através dela manifesta-se a crueldade com que são tratadas as pessoas em situação de opressão, as desumanizadas. Ao mesmo tempo, a preocupação se materializa em sua obra, quando expõe um posicionamento político pedagógico e defende uma educação “problematizadora”, com o intuito de transformar a sociedade considerada injusta e opressora, dividida entre uma maioria oprimida, violentada e uma minoria que oprime.⁴⁹

⁴⁹ De acordo com J.Simões Jorge (1979), Freire considera que os homens estão divididos em duas classes: os opressores e os oprimidos.

Desde a infância, Freire identifica-se com os oprimidos,⁵⁰ dedicando a vida (de educador) para promover a consciência de classe, ou seja, que o homem, consciente de sua situação de explorado, alcance o pleno entendimento de seu contexto, desenvolvendo forças capazes de superar essa exploração. Para tanto, propõe que, após refletirem sobre sua prática, homens e mulheres dialoguem entre si, libertando-se em conjunto, já que a realidade social, desigual e injusta, sendo resultado da ação humana, pode ser modificada:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2002e, p.37).

Esta afirmação ratifica a crença freireana na capacidade que homens e mulheres possuem de superar as suas “situações limite”, a exploração constituída historicamente. Mostra, também, que transformar a realidade, implicando em libertar oprimidos e opressores, é a preocupação orientadora de seu engendramento da “pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora” (2002e, p.41), que tem dois momentos distintos. No primeiro, ainda dentro de uma realidade desigualmente injusta, logo, opressora, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação”. Contempla, com razão, o termo “oprimido”, pois a injustiça ainda existe, embora seja uma etapa na qual os homens, em processo de “tomada de consciência” (2001a, p.77), devam estar engajados na luta por sua humanização. O segundo momento, quando está “transformada a realidade opressora” (2002e, p.41), ou seja, em que homens e mulheres já estão em “processo de permanente libertação”, a pedagogia deixa de ser apenas do oprimido e passa a ser a pedagogia de todos os homens, assegurando uma convivência pautada no amor, respeito mútuo e tolerância.

⁵⁰ “A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, *me acompanha desde minha infância*. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial. Como também contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe” (FREIRE, 2002f, p.145).

Para Freire, as relações dominantes em uma sociedade de classes, enquanto esta persistir, 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’” (2002a, p.69). Portanto, universalizar o vir-a-ser, como possibilidade de alcançar uma humanidade sempre inacabada, embora constituindo-se local e temporalmente, é o fim maior da educação proposta por ele.

5.1 Diálogo e conscientização, os alicerces do sujeito social

A educação, enquanto processo contínuo de desenvolvimento do ser humano, é uma necessidade do homem em sociedade. E como *processo*, age com poder de elaborar e *modificar comportamentos*, podendo ser considerada como fator de mudança. Certamente, esta percepção acompanha Freire em toda a sua trajetória de educador, pois jamais perde a esperança de alcançar a justiça social pela força da educação. Por isso, frente a uma situação social como a brasileira, em que vive-se 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, 2002f, p.92), a educação possui fundamental importância. É uma forma de, lentamente, modificar essa herança opressiva, que não só os pobres e miseráveis carregam introjetada, há séculos, dentro de seu “eu”. A “inexperiência democrática”,⁵¹ com a qual o povo vai se acostumando a conviver, está enraizada à forma de agir, o que pode ser percebido tanto nos oprimidos, como nos opressores, embora estes vistam uma outra roupagem – a do autoritarismo, do “sabes com quem estás falando?” Portanto, diante disso, a educação que, de acordo com Freire, não é “neutra”, precisa

⁵¹ Em “Educação e Atualidade Brasileira”, Freire enfatiza que a ausência do sentimento nacional, ou seja, consciência da coisa pública, acompanha os brasileiros desde a colonização. A “inexperiência democrática” significa que o povo brasileiro não construiu sua democracia, não participou de sua efetiva instauração, recebendo-a pronta, já moldada. E a carência da interiorização dos hábitos característicos de um povo que vive em um regime democrático, manifesta-se na incapacidade histórica das pessoas exigirem seus direitos, cobrarem providências do poder público, enfim, na manutenção de práticas típicas, como o autoritarismo e o assistencialismo.

posicionar-se entre dois caminhos completamente antagônicos: “uma educação para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2002c, p.44).

Ora, convicto de seu posicionamento acerca da sociedade, “insatisfeito com o mundo de injustiças que está aí” (FREIRE, 2002f, p.91), o autor opta pelo *homem sujeito*, horizonte formativo da autêntica “educação para a liberdade”. Uma educação “respeitadora do homem como pessoa” (2002c, p.45), única opção a ser seguida, em se tratando de educadores que acreditam no “futuro como possibilidade e não determinismo” (2002f, p.92), sabedores de que, se o amanhã fosse um porvir pré-concebido, sucessão de acontecimentos inevitáveis, caberia tão somente às pessoas se prepararem, para a ele se adaptarem. Porém, historicamente, o ser humano não evoluiu ao sabor das circunstâncias, acomodando-se aos reveses da natureza. A acomodação, passiva por sua essência, não é a característica determinante do homem, e sim o oposto, a superação. Superação que se manifesta através da transformação constante e contínua que o ser humano, como espécie capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos, impõe à natureza, superando as dificuldades do meio, “emprestando” a ele sua marca, ou seja, humanizando-o como sujeito.

Penso ser esta a concepção freireana de homem/mulher sujeito, constituindo-se historicamente. Entretanto, também historicamente, é possível notar a sua negação, como homem/mulher objeto, tornado passivo perante os fatos produzidos por alguns semelhantes, os quais ditam as regras do mundo em movimento. A educação para a liberdade busca recuperar essa noção de sujeito, que não se acomoda, antes, integra-se ao contexto. Freire explica que a integração é resultado do ajustamento das pessoas à realidade, acrescida da capacidade de transformá-la, o que a torna mais completa (e mais humana), diferente da simples acomodação/ajustamento. Daí que, sendo o futuro um tempo a ser construído, moldado pela mão humana, exista a necessidade da educação, da formação conjunta dessas mãos, que serão as encarregadas de lhe dar forma:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas,

melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (HORTON e FREIRE, 2003, p.149).

Formar essas mãos significa possibilitar-lhes a construção das condições físicas e intelectuais para que ajam em seu próprio nome, e não manipuladas para agirem em nome de outros, alienadas. Se o futuro fosse pré-dado, não haveria necessidade de educação, mas apenas de um processo instrutivo, semelhante ao “adestramento”.

Salientando que a educação, sozinha, não tem o poder de transformar a sociedade, Freire demonstra concordar com a tese marxiana de que a libertação de homens e mulheres somente ocorrerá se acompanhada da transformação material das bases sociais; precisamente, em seu modo de produção e consumo, mantenedor da estrutura de classes, o capitalismo.

A ação educativa exerce, mesmo em uma postura libertadora, uma pressão por demais relativa. Por um lado, caso permaneça agindo apenas no campo das idéias, limita-se a travar batalhas árduas, porém pouco eficazes contra a dominação. Voluntarista, superdimensiona o poder da subjetividade, na postura idealista que simplifica os problemas em sua complexidade. É isso que Marx salienta, ao afirmar na “Ideologia Alemã”, a fragilidade do idealismo de origem hegeliana:

Apesar de suas frases que supostamente “abalam o mundo”, os ideólogos da escola neo-hegeliana são os maiores conservadores. Os mais jovens entre eles descobriram a exata expressão para definir sua atividade ao afirmarem que lutam unicamente contra “fraseologias”. Porém esquecem que opõem a essas fraseologias nada mais que outras fraseologias e que, ao combaterem as fraseologias desse mundo, não combatem de forma alguma o mundo real existente (Marx, 2005, p.43).

Por outro lado, se pragmática, não raro, é pessimista e conduzida ao determinismo, duvida das possibilidades da ação educativa perante o “realismo” do sistema. As duas hipóteses mantêm intocada a base material da sociedade, sustentada pelo trabalho alienado (ou abstrato), cuja conseqüência 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. É preciso ter claro que o trabalho, inserido no mundo capitalista e seguidor das orientações políticas e econômicas desse modelo, é fator de construção da subjetividade, exercendo influência direta na formação do indivíduo. O

trabalho alienado é, portanto, uma instância concretamente produzida nas sociedades capitalistas, que se reveste de uma objetividade abstrata com relação aos trabalhadores. E se não podem dominá-lo, os trabalhadores são, por ele, determinados, apassivados desde a atividade produtiva que exercem, como construtores alienados da existência humana. Negado como sujeito, aceito como mero e submisso predicado, o indivíduo é oprimido pelas formas capitalistas da sociedade em que vive e ajuda a manter. Nitidamente, é visto que o processo de constituição do sujeito social é um ideal que implica na gênese conflituosa, em meio à luta em torno da transformação material das relações sociais, sendo, portanto, ao mesmo tempo, uma luta pedagógica e política.

Como projeto político e pedagógico, a EPB se caracteriza pela vinculação contextual à realidade (negativa) dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no caso, os educandos. Partindo do próprio contexto, eles conseguem, mais facilmente, compreender o sentido dos conteúdos propostos, não de forma imposta pelos educadores, mas atrelados às reais condições da comunidade. Paralelamente, ao tomar a própria situação como objeto do conhecimento, os educandos começam a desenvolver, em conjunto, sua conscientização, resultante da reflexão intencional. É uma problematização constante, cujo objetivo maior é proporcionar às pessoas que construam a própria autonomia, a própria capacidade de entender e desvelar não só o entorno, o local, mas a realidade em sua complexa totalidade, que os envolve e condiciona.

Um aspecto marcante e fundamental da educação proposta por Freire é o diálogo, sem o qual não há comunicação. Considerando que o diálogo,⁵² para ser eficiente, deve ser desencadeado, de modo a se fazer entender por todos os que dialogam, a comunicação se efetua tomando como mediação os problemas locais. Vivendo em coletividade, todo o ser humano precisa se fazer entender *por* seus pares, para que o coletivo se organize como sociedade. Entretanto, o diálogo somente se

⁵² Entendo o diálogo, em Freire, como 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 o diálogo freireano remete ambos a uma dimensão epistemológica, sempre em busca da construção histórica do *ser mais*. Para Freire, é um imperativo do existir humano a ação de pronunciar o mundo, transformá-lo.

constitui quando as pessoas reconhecem o direito do outro em expôr suas idéias, em expressar sua opinião.

A forma essencial, tipicamente humana de ocorrer o reconhecimento é o diálogo. Não há diálogo de um; para que haja diálogo, o um e o outro do um devem se dispor a tal; o movimento do reconhecimento exige o agir de ambas as consciências. Como nos ensina Paulo Freire, o diálogo parte do reconhecimento radical da dignidade do outro, que não pode, portanto, ser coisificado, ser transformado em mero objeto para satisfação das necessidades de um (VASCONCELLOS, 2003, p.59).

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

Educação e conscientização, na perspectiva de Freire, jamais se separam. Propondo a “educação como prática da liberdade”, o autor reafirma o caráter político de sua pedagogia. Uma prática política que não implica em uma tomada de posição contra alguém específico, mas contra uma situação considerada injusta, ou seja, a miséria. É essa situação existencial, constituída por objetos e relações históricas, que mediatiza a consciência humana. Nessa dinâmica, a influência do mercado e do capital transcende o aspecto da materialidade e passa a orientar, de forma decisiva, os espaços culturais e as personalidades. O momento sugere que não se defina as relações de opressão como “luta de classes”, mesmo porque luta exige oponentes em combate. Contudo, a relação se mantém, embora termos como “classe”, de sentido mais concreto, sejam deslocados, ideologicamente, para dimensões mais impessoais, como é o caso do mercado.

Defender a si mesmo contra a violência da alienação imposta pelo opressor é um direito natural, o direito à vida. Daí sua legitimidade, embora as minorias opressoras jamais aceitem, de bom grado, as manifestações dos oprimidos em defesa de seus direitos. Saliento que a consciência não está pura, soberana no mundo, e sim por ele condicionada, ao mesmo tempo, por ele provocada a transcender o imediato. A objetivação do mundo pela consciência, em seu viés teórico, ganha impulso superador

a partir do momento em que o indivíduo inclui elementos lingüísticos críticos, que permitem, uma vez relacionados ao substrato conceitual anteriormente possuído, uma reflexão mais complexa e profunda acerca dos condicionantes sócio-culturais. E isto somente pode ocorrer pela interação subjetiva, pois, sozinho, dificilmente alçará vôos dessa magnitude. Em conseqüência, o viés prático, que é a elaboração/reelaboração do mundo, torna-se mais plausível, mais próximo para todos. É a partir da re-significação dos sentidos que a ação consciente ganha força – a auto-reflexão sobre as contradições do mundo da vida. Por isso, o conhecimento, em Freire, supera a subjetividade solipsista, já que transcende o paradigma da subjetividade moderna, rumo aos sujeitos dialógicos em relação ao objeto a ser conhecido historicamente. Daí a crítica legítima à prática bancária que, transferidora de saber, é incapaz de promover a conscientização, por não problematizar o mundo imediato.

Entretanto, se Freire parte sempre da realidade objetiva⁵³ para, refletindo sobre ela, organizar sua ação, da mesma forma, deve considerá-la enquanto fator condicionante da própria ação. O entendimento parcial da realidade não é suficiente para o ser humano compreender o mundo. Corresponde ao que o autor chama de *visão focalista* da realidade:

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (FREIRE, 2001a, p.34).

Sobre o conhecimento, Freire considera que não pode ser um ato passivo sobre um determinado objeto. O ser humano busca conhecer a partir de suas inquietações, dúvidas quanto aos problemas que vão surgindo em seu contexto. Desde a época primitiva, na concepção freireana, os obstáculos da natureza, aguçando a capacidade criadora do homem, convidam-no a desvelar seus mistérios, no intuito de superá-los. Com efeito, sendo sua proposta educativa uma constante problematização, que supõe dinamismo por parte dos sujeitos (educador e educandos), o conhecimento é entendido como um recriar constante, jamais estático (a idéia de que ensinar é transmitir

⁵³ Segundo Gadotti (1996, p.728), realidade objetiva, para Freire, é “a forma como as coisas são, sem véus nem superficialidades”.

conhecimentos é radicalmente refutada); é resultado da busca determinada, da aplicação da curiosidade humana sobre o objeto a ser conhecido, adquirindo um valor social. Portanto, deve pertencer aos homens e às mulheres em geral, servindo para promover o bem comum. Todo conhecimento traz consigo uma mudança na realidade, pois “leva os homens a conhecer que sabem pouco de si mesmos”, possibilitando que “ponham a si e seus conhecimentos como problema” (FREIRE, 2001c, p.95). O homem somente age sobre algo após conhecê-lo, apreendê-lo em sua complexidade. Problematizando a si e ao mundo, ele pode partir para a mudança, planejando sua intervenção.

Importa salientar que, na EPB, as pessoas não são esclarecidas acerca de sua realidade como objetos a serem iluminados por sujeitos superiores, “portadores da luz”. A tendência é que, através do diálogo, seja instaurada uma espécie de comunhão, relação simétrica entre os intelectuais (educadores-educandos) e o povo (educandos-educadores). As próprias pessoas agem em busca do esclarecimento, admirando e readmirando a realidade e a forma como, anteriormente, dela tinham percepção. É a conscientização, entendimento crítico da razão de ser das coisas “enigmáticas” que rodeiam os oprimidos. O processo evolui e da conscientização individual de si, como homem e mulher oprimidos, coletivamente já podem caminhar para a consciência de classe oprimida.⁵⁴

Sendo objeto e, ao mesmo tempo, sujeito do meio geográfico, agente determinante da sua transformação, cabe ao homem assumir a responsabilidade sobre os seus atos. Neste imperativo, reside a “ética universal do ser humano” que, segundo Freire (1996, p.17):

... condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa [...] é por

⁵⁴ A consciência de classe é a percepção possível que os indivíduos, pertencentes a uma determinada classe, têm de si mesmos, abrangendo tanto a posição em que se situam em relação ao processo de produção (e que os define como classe social) e a relação entre as contradições conflitantes que mantém com as outras classes na sociedade, como, no caso dos oprimidos, a capacidade de mobilização para lutar por seus interesses, estruturando alternativas à opressão dos mesmos, enquanto classe consciente de sua exploração.

esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Essa ética, ao longo do processo de convivência social, pode tomar dois caminhos: um que a corrobora e outro que a nega. Conseqüentemente, é pela primeira possibilidade que uma educação libertadora precisa se pautar. Interdisciplinar por essência, a EPB implica em construir, coletivamente, uma consciência crítica acerca do presente vivido, que promova “a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. Tanto o que poderá vir se retificações forem feitas nas políticas denunciadas como o que pode ocorrer se, pelo contrário, tais políticas se mantiverem” (Freire, 2000b, p.118-19). É interdisciplinar, uma vez que sua efetivação inclui a compreensão da história, o esclarecimento dos “porquês” mais radicais do real percebido. Abriga, ainda, uma visão global da inter-relação das forças econômicas, sociais, espaciais e ideológicas, entre outras, que uma análise como esta requer. Afinal, como assevera Santos (2002, p.20), “uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral”.

A ação humana, mais precisamente da sociedade em seu modo de produção e consumo sobre o meio geográfico, para Freire, é característica da natureza humana. Aqui, natureza no sentido de essência, definindo o humano como um ser de relação com os outros e com o mundo. É ele o único capaz de objetivar e agir sobre o próprio meio de forma intencional, transformadora. Entretanto, conforme observado, a ação seguida de transformação, em escala mais significativa, está reservada a poucos indivíduos; à grande maioria apenas a ação ingênua, mecânica e controlada ideológica e politicamente pelos “opressores”. Portanto, para que possa existir um horizonte de ruptura com esta constatação, chamo a atenção, a partir de Freire, para a possível ação conscientizadora, emanada da práxis educativa.

A concepção problematizadora da educação é aquela que respeita a natureza do ser humano, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço que o cerca, através da práxis - união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua concepção própria acerca do real. Por sua vez, esta compreensão, em permanente processo, constitui no homem a sua consciência, que pode ser tal como a realidade lhe é apresentada. Diante disso, a conscientização representa um aprofundamento da

consciência, através de um novo processo de apreensão da realidade, em sua relação com o estar sendo daquele que a observa – o sujeito. Isto 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 outros seres humanos, considerando todos em seu meio de vida (meio geográfico). A primeira dimensão compreende o sujeito histórico, o “eu no mundo”, capaz de trazer a realidade percebida para dentro de si e refleti-la, agindo, coerentemente, com um “pensar certo”. Por estar voltada para si, nesta dimensão, a conscientização é autoconhecimento. Porém, 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 na sociedade: é o reconhecimento. Finalmente, complementando o ato de conhecer e re-conhecer, a conscientização, como um processo histórico de busca e de libertação, encontra seu ápice na ação transformadora da realidade.

Fiori (In: Freire, 2002e, p.10) aponta que a “conscientização não é apenas conhecimento e reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”. E a ação que os seres humanos efetuam sobre o meio geográfico constitui um processo dialético de constante transformação mútua entre consciência e mundo. O processo de conscientização reflete a “passagem da consciência oprimida para a consciência da opressão” (BARREIRO, 1980, p.50). Pode resultar de uma ação solidária, onde dois ou mais indivíduos, em relação dialogal, interpretando, criticamente, a sua realidade, apercebem-se das contradições que os “impedem de ser” e, desde então, atuam mais concretamente na luta pela libertação. É o compromisso ontológico que reflete a assunção individual e coletiva da vocação humana de ser livre.

Por sua vez, sendo a consciência uma capacidade, unicamente, humana, que possibilita conhecer e reconhecer, agir e transformar, é, igualmente, possível inferir um sentido de responsabilidade resultante de seus atributos. Freire (2000b) destaca que o homem tem, na responsabilidade, uma exigência fundamental para o exercício de sua liberdade, pois, condicionado e não simplesmente determinado, pode ser visto como

um ser de decisão e de ruptura, logo, de intervenção no mundo. A responsabilidade à que Freire se refere faz parte de um conjunto de valores indispensáveis para que este mundo, resultado da intervenção humana, venha a ser constituído de acordo com o sonho freireano: efetivamente justo, livre da miséria e da opressão. A favor da vida, “entendida na totalidade da extensão do conceito e não só vida humana” e contra toda e qualquer prática que a negue. Quer seja “poluidora do ar, das águas, dos campos, ou devastadora das matas” (Freire, 2000b, p.132).

Entretanto, ele (2002d) é enfático ao afirmar que somente em uma concepção ingênua da educação, em relação ao ordenamento social, poderia ela ser *a alavanca das mudanças*. Segundo Gadotti:

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade (In: Freire, 2002d, p.10).

Ao relativizar a influência da educação na sociedade, Freire demonstra concordar com a tese marxiana de que a libertação dos homens e mulheres somente pode ocorrer com a transformação material da sociedade.

Concordando com Marx (2005, p.66) que “as circunstâncias fazem os homens assim como eles fazem as circunstâncias”, é evidenciada a base dialética do processo de libertação, assentado sobre os pilares indissociáveis da formação e das relações humanas. Subjetividade e objetividade passam a ser relacionadas historicamente. Afinal, foram (e continuam sendo) os seres humanos concretos que engendram a forma histórica de seu próprio mundo, *humanizando-o* na expressão material e simbólica. Esta percepção é importante, pois impede o esquecimento da ação humana como responsável pela elaboração do próprio habitat, mesmo que as relações de produção continuem sustentadas em bases desiguais e opressoras. O entendimento dessa circunstância é fator de ruptura, motivando o agir consciente, orientado para a assunção do papel de sujeito do “mundo da vida”. Sujeito que, constituído dialogicamente e em contínuo processo de conscientização, identifica-se pelo princípio invariante de que somos todos humanos. Sejam os professores, estudantes, pedreiros, pintores, advogados ou desempregados, o que importa é assumir a nossa

condição imutável em todo e qualquer recorte das relações sociais: o fato de sermos humanos, homens e mulheres.

Portanto, acredito que o “sujeito social”, uma vez conceituado, sintetize, com fidelidade e rigor teórico, a totalidade dos termos esparsos, porém confluentes, identificados na obra de Freire. É em busca dessa definição que avançarei.

5.2 O Conceito de sujeito social em Paulo Freire

Ao longo das páginas anteriores, discorri acerca da concepção libertadora, que, assentada nos pilares do *diálogo* e da *conscientização*, marca, explicitamente, o pensamento político e pedagógico de Paulo Freire. Ensaiei, ainda que de maneira breve, uma aproximação ao *sujeito social*, inerente às formulações freireanas sobre a existência humana no mundo. Agora, pretendo aprofundar essa análise, indo ao encontro do horizonte formativo da EP e estabelecendo a pertinência do referido conceito no pensamento de Freire.

Na tentativa de conceituar o sujeito social, parto das reflexões desenvolvidas no capítulo três, adentrando, logo em seguida, nos escritos freireanos, com especial ênfase. Anuncio que as categorias *conscientização* e *diálogo* continuarão tendo papel fundamental nessa reflexão, cujo intuito é demonstrar que o sujeito social corresponde ao construto-horizonte do pensamento de Freire, em afinidade com o projeto político da EP. Creio que o vigor teórico e prático de ambos os conceitos, no interior da concepção freireana de ser humano e sua condição no mundo como ser educável, justifica que lhes seja dedicada especial ênfase.

Nos estudos sobre a consciência e o papel exercido pela linguagem em sua constituição, busco apoio em Bakhtin (2006) e (s/d), cujas formulações, extraídas de densa análise do ser humano, vinculado dinamicamente ao contexto vivencial, sob uma ótica marxista, proporcionam um sólido suporte analítico reflexivo, em afinidade com o pensamento freireano.

Quanto ao trabalho de análise bibliográfica, embora tenha investigado os escritos freireanos, praticamente, em sua totalidade, optei por dedicar maior atenção às obras: *Pedagogia do Oprimido* (2002e); *Conscientização* (1980); *Pedagogia: Diálogo e Conflito* (1985); *Política e Educação* (2001b); *Pedagogia da Esperança* (2002f) e *Pedagogia da Indignação* (2000b). A escolha resultou da pesquisa exploratória, desenvolvida ainda na fase de qualificação do projeto, que permitiu destacá-las em razão de seu potencial diante da temática do sujeito. Igualmente, considerando a amplitude da obra de Freire, seria quase impossível desenvolver tal estudo com a profundidade devida, sem estabelecer prioridades. E ao estabelecê-las, procurei ter o cuidado de selecionar escritos representativos de todos os períodos e características do pensamento freireano, razão pela qual a obra dialogada se faz presente.

Ao enfatizar a concepção educacional de Paulo Freire como um paradigma de construção do sujeito social, aproveito para demonstrar o seu vínculo profundo com os propósitos da EP. Educação que “tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente”, princípio para quem “se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da aula do educador” (FREIRE, 2001b, p.28). O fundamento do qual parto, na tentativa de caracterizar e conceituar o sujeito social no pensamento de Freire, é a sua visão de mundo como processo. O mundo como realidade objetiva em que o ser humano é uma parcela orgânica e ativa, constitui-se como historicidade, forma não determinista de compreendê-lo. Um estar sendo, em que prepondera “o saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 2000b, p.79).

Enquanto realidade histórica, o mundo coloca o sujeito na perspectiva do espaço temporal, cujo dinamismo da feitura pode ser analisado no passado, no presente e no futuro. Inserido nessa dinâmica, aceita que a existência humana é devir e sua realização concebe o futuro como problema aberto à capacidade de realização, de todos e cada um. A natureza humana, diz Freire (2000b, p.81), “tem na vocação para o ser mais a sua expressão”, revelando a crença na impossibilidade de acomodação diante da vida. Nega, portanto, a passividade como vocação da espécie. O humano pode ser pensado como expressão que singulariza um ser, ao mesmo tempo em que constitui uma abertura dialética e dialógica, afirmativa da idéia de que é

experimentando-se no mundo que ele se faz. “Ninguém nasce feito”, destaca Freire (2001b, p.79), “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Nesse sentido, viver humanamente é aventurar-se, ação que nos torna seres *no mundo e com o mundo*.

O nascimento representa a gênese de uma unicidade histórica, que encarna, concomitantemente, a singularidade em formação e a socialização do indivíduo, ambas relacionadas no interior do processo vivencial. Desde então, tem lugar a inserção em um complexo sistema de objetos existentes e organizados, relações e contradições acontecendo e com as quais o indivíduo vai se familiarizando. O adentramento dinâmico vai construindo, através das mediações, a individualidade, que engendra, nesse movimento, concepções de mundo. Tais concepções sofrem influências diversas, decorrem de vários fatores. Porém, sob a ótica marxista, entendo que a determinação maior se deve à interação entre consciência e mundo, na qual subjetividade e objetividade interagem com os elementos materiais e simbólicos disponíveis em determinado espaço e tempo. Marx (2005, p.52) destaca que:

Os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar, e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência.

A consciência começa a ganhar espaço, na análise da existência humana, 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 algo como 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. Afinal, 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. Acontece um movimento complexo, em que o indivíduo, encharcado de experiências históricas, efetua um trabalho de apreensão do contexto. Traduz e reconstrói, através de sua estrutura biológica e cognitiva, os estímulos recebidos do exterior, como um processo de

construção do conhecimento. De fato, é possível compreender a consciência como um conhecimento, uma *capacidade*, conforme explica Chauí (2002, p.117): “Conhecer, para saber que conhece e para saber o que sabe que conhece”. Portanto, a consciência constitui um conhecimento dos fatos, das coisas, complementado pela capacidade reflexiva de conhecer esse conhecimento, o reconhecimento. Assim, a individualidade, através da consciência, alcança, reflexivamente, a compreensão do próprio contexto, bem como de sua situação em relação a ele.

Reconhecer as condições da existência exige o desenvolvimento de atividades analíticas e sintéticas, tendo como ponto de partida uma tradução efetuada de imediato e que se aprofunda. Aprofundar corresponde à reconstrução significativa da realidade mediada simbolicamente, constituída de signos. Reside no simbólico a possibilidade de que o sujeito, compreendendo as relações que o circundam, efetue essa reconstrução compreensiva, de maneira mais ou menos fiel ao fenômeno analisado. Segundo Bakhtin (2006, p.32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade”, pois ele também “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”. A consciência somente se constitui pela assimilação e tratamento do conteúdo que lhe é apresentado em forma de signos. É na interação social, na ação do ser humano no mundo e com o mundo, que a consciência, impregnando-se de conteúdos sógnicos, constitui-se na interioridade do eu.

A individualidade da consciência apenas pode ser entendida a partir da exterioridade social que lhe é constituinte. E esta mediação, como obra humana, reflete uma determinada espécie de organização, sua ideologia, uma vez que a consciência individual “não só nada pode explicar, mas, do contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato socioideológico”. (BAKHTIN, 2006, p.35).

Entender a constituição da consciência de si, imbricada no movimento histórico de relação com o contexto, revela porque ela avança, paralelamente, à consciência do mundo que o indivíduo vai elaborando⁵⁵. A elaboração de si e do mundo na interioridade da consciência, no discurso interior, demonstra o nexos com a afirmação do eu como sujeito – um sujeito que se realiza nessa premissa, inseparável da afirmação

⁵⁵ “A relação que tenho com o que me rodeia é a minha consciência” (MARX, 2005, p.56).

em ato com o mundo. É quando tem lugar a *conscientização*, exigência efetiva do movimento de libertação e de construção do sujeito em Freire. Sujeito que concebo como social, graças à politicidade com a qual é fundamentado no interior do pensamento freireano.

Freire (2002e, p.24) explica que “é a conscientização que possibilita inserir-se no processo histórico como sujeito”. A inserção se refere a duas esferas de ação, inseparáveis: a interna e a externa, ou, em outras palavras, a teórica e a prática. Ambas precisam formar uma articulação que permita avançar para além do estágio de discurso interior, instaurando atos externos concretos, expressão típica do sujeito que se constitui. A articulação entre consciência de si e do mundo, reflexão e ação é o que Freire, assim como Marx, chama de *práxis*.

Em sua perspectiva libertadora, a *práxis* precisa, constantemente, superar o problema da ideologia para ser criticamente autêntica. Freire (1980, p.26) salienta que, em um primeiro momento, “a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica”, pois essa aproximação é espontânea, normalmente caracterizada por uma posição ingênua. A ideologia é considerada uma relação de dependência entre a existência material e a consciência “distorcida” dos fenômenos sociais. Dessa forma, as contradições são ocultadas e conservadas em atividade. Por isso, Freire opera com a perspectiva do *desvelamento da realidade*, a denúncia efetuada e compreendida em sua radicalidade em torno do problema da opressão. Ratifica a posição marxiana de que os problemas sociais são concretos, materiais, e concebê-los erroneamente, decorre de sua mistificação ideológica, potenciadora da reprodução. Cabe salientar que as ideologias são inerentes à organização social e suplantá-las depende, diretamente, da superação das contradições que as geram. Nesse sentido, a ideologia é um ocultamento da realidade condicionante, que é condicionadora das possibilidades de compreensão do sujeito. Não desvelar as contradições da realidade efetivamente ocultadas implica em passar do condicionamento para o determinismo social.

O condicionamento se dá através do discurso ideológico, forma de controle que contribui para a manutenção das contradições sociais e se propaga por mecanismos como os meios de comunicação, especialmente a televisão, além da própria educação

oficial. Problemas sociais graves (a fome, por exemplo) são “explicados” como estruturalmente naturais, fruto do subdesenvolvimento, como se não houvessem sido produzidos pela ação humana. O *saber*, em relação a uma condição como essa, é a maneira de ser da consciência:

A maneira pela qual a consciência é, e pela qual qualquer coisa é para ela constitui o saber. O saber é um ato único. Alguma coisa torna-se, pois, para ela pelo fato de que ela sabe essa alguma coisa. Saber é a sua única relação objetiva. (MARX, 1963, p.76).

A explicação de Marx subentende que este saber abriga a possibilidade de uma relação duvidosa com o real, conhecendo-o como ele é mais criticamente, ou enganada por ele, através das formas ideológicas que o traduzem. Afinal, *as ideologias dominantes correspondem às idéias das classes dominantes*.

Na vida cotidiana, o poder ideológico se consolida discursivamente com facilidade, graças ao espontaneísmo com o qual nela movem-se os sujeitos. Heller (2004, p.17) salienta que “a vida cotidiana é a vida de todo homem”, ou seja, todos vivenciam o deu dia-a-dia ingênuo, o seu cotidiano. Porém, destaca que, embora assimile, invariavelmente, a todos, nenhum indivíduo vive tão somente absorto na cotidianidade. A questão basilar é que, mesmo não homogeneizando a inserção no cotidiano, trata-se de um fato inconteste a pertença a ele desde os primórdios da existência individual: “o fato de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana”. Assim, seria possível conceber uma *unidade imediata de pensamento e ação*, negando a práxis como afastamento crítico entre consciência e mundo.

Em Bakhtin (2006), há uma ideologia do cotidiano, que compreende a dimensão total da atividade da consciência voltada para a vida cotidiana. Aparentemente, o discurso interior e a expressão individual encontram-se desvinculados dos sistemas ideológicos clássicos. Porém, na verdade, esse discurso e a expressão do indivíduo refletem a cristalização sistêmica do pensamento hegemônico, que se alimenta e reproduz a partir do cotidiano. Há, logicamente, uma relação entre o contexto cotidiano e o todo social, no que tange ao ciclo da ideologia, diante do qual a conscientização representa uma ruptura possível. Alcançar a conscientização como práxis efetiva supõe

uma mudança de postura em relação ao meio envolvente. Discurso interior e expressão exterior do sujeito tendem a promover a superação da espontânea forma de ser e de perceber os fatos e situações circundantes, apreendendo a realidade em níveis mais críticos do que os anteriores.

Para Freire (1980, p.26) “a conscientização é um compromisso histórico”, que se revela coerente com o modo de ser humano no mundo, pois “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem” as condições de sua existência. A conscientização compartilha as características do sujeito, ambos são processo, inacabados e históricos, expostos às contingências, como autêntico vir a ser. Para Freire (1980, p.27) a conscientização, “que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”.

As visões de mundo ideológicas (LÖWY, 1988, p.14) imprimem interesses na realidade, que passa a ser expressa de acordo com os projetos dominantes. Como a dinâmica da realidade segue os anseios de determinados segmentos, é necessário um trabalho de legitimação, desenvolvido pela própria ideologia dominante, que impõe *situações limite*. As contradições se abrigam na barreira constituída de tais situações, compostas por uma esfera concreta e outra teórica, imaginária, em permanente contato. A concreta corresponde ao fenômeno em curso, por exemplo, a fome. Trata-se de um obstáculo a ser vencido e todos são sabedores disso. A existência do problema não contempla justificativas e, mesmo assim, continua a humilhar e matar pessoas em boa parte do mundo. Solucionar o problema da fome parece ser uma tarefa simples em um mundo que produz alimento para ser transformado em combustível. Porém, talvez implicasse em uma ruptura profunda demais no sistema de produção e consumo dominante. Dessa maneira, o problema se perpetua, mesmo sendo considerado, universalmente, o mais brutal imposto à humanidade. As intervenções de cunho reformista contribuem para causar a impressão de impotência diante da grave situação, agindo em dois sentidos: ao mesmo tempo em que ameniza a fome em determinado lugar e em certo momento, trata de convencer sobre as dimensões que o fenômeno possui e, conseqüentemente, da impossibilidade de resolvê-lo efetivamente. Isso

constitui uma *situação limite*, diante da qual a conscientização se coloca como imperativo, no intuito de transpô-la.

As situações limite, de acordo com Freire (1980, p.30), fazem-se “na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticador”. No exemplo utilizado, a parcela das pessoas *domesticadas* não corresponde apenas às que *sofrem na pele* a crueldade da fome, mas, também, àquelas que restam chocadas com o sofrimento das vítimas. Como se trata de um fenômeno de grande proporção, existir depende do convencimento de uma ampla parte da sociedade mundial, perfazendo a dimensão necessária para erguer a barreira correspondente. Portanto, o processo de enfrentamento a ser empreendido precisa focar, além do problema concreto, a maneira como ele é percebido, individual e coletivamente.

Os procedimentos postos em prática por Freire, a partir do começo de seu trabalho com EP, revelam um sólido conhecimento do aspecto lingüístico que gera e condiciona a realidade. Há um entendimento de que o mundo, estruturado material e simbolicamente, é uma construção histórica, correspondendo ao trabalho humano, 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, Freire 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.

Esta compreensão o conduz ao processo de codificação e decodificação da situação existencial enfocada como problema, situação limite cuja superação depende da práxis humana. Codificar uma dada situação corresponde à maneira pela qual é possível efetuar o *distanciamento* crítico da vida cotidiana, do mundo em seu conjunto

de contradições. Partindo da codificação, o processo impulsiona o exercício da consciência com 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, objetivando-a. A meta é permitir que a realidade seja percebida como um desafio a ser enfrentado e superado, e não mais uma barreira intransponível. É possível verificar, aqui, o nexos entre a proposta educativa, problematizadora de Freire, com a dinâmica ativa do conhecimento, ao compreender, desde o início, o sujeito cognoscente em sua aventura de ser humano no mundo.

Sendo o código uma representação das relações vividas concretamente, os agentes da análise simbólica, educandos e educadores, efetuam o afastamento necessário à atividade reflexiva sobre o cotidiano. Decodificar tem o objetivo de fomentar uma postura crítica acerca do contexto imediato, viabilizando, por meio da relação dialética entre realidade objetiva e subjetividade reflexiva, em diálogo com outras subjetividades, novas formas de ação que ponham em curso o processo de libertação. Sem refletir de forma crítica sobre o contexto vivencial, o ser humano não chega a ser sujeito. Em Freire, vir a ser sujeito é parte do processo educacional, tal como uma aprendizagem permanente. A atuação em níveis mais críticos sobre a realidade opressora não provoca apenas a mudança das relações objetivas, mas, também, do indivíduo atuante. A identificação das situações limite, por meio da decodificação, é atividade primordial para o engajamento concreto pela transformação, pois não é possível combater o indiscernível.

Transformar as relações sociais opressoras é fundamento do processo de libertação. A *transformação*, do latim *transformatio -onis* (CUNHA, 2007, p.782), diferentemente da reforma, contempla uma mudança profunda que envolve forma e conteúdo, reveladora de radical discordância em relação ao existente. Transformar é criar o novo, atitude de quem, negando efetivamente o que está sendo, aceita a utopia possível e necessária, por exemplo, da dignidade plena ao alcance de todas as pessoas. Seu enfoque é a materialidade necessária, ao abordar a dureza da desigualdade e da opressão negadoras da vida, cuja solução revela-se impossível por

dentro da lógica em questão. É dessa percepção que, em essência, nutre-se a transformação: a de viver sob uma legalidade ilegítima, um contrato em que os oprimidos ficam apartados no momento de serem compostas as cláusulas. O legítimo é o que está por vir, promovendo a identificação com o legal (legitimidade = legalidade).

Sem transformação, as estruturas continuam idênticas e o máximo alcançado poderá ser uma inversão de papéis entre opressores e oprimidos. A transformação dos indivíduos deve ter relação direta com o contexto vivenciado. A meta é superar, completamente, a contradição opressor – oprimido, já que, ao mantê-la, existirão emancipações localizadas, nunca a libertação, que consiste no surgimento do *homem novo*:

É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem opressor, nem oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se em inverter os termos da contradição, mudando somente os pólos. (FREIRE, 1980, p.59).

Nessa trajetória paralela entre mudança dos seres humanos e mudança do mundo, Freire enfatiza a existência de níveis de consciência que podem e devem ser superados no curso de uma educação libertadora.

No primeiro nível está a consciência *semi-intransitiva*, estágio caracterizado pela emersão quase total na realidade. A percepção tida dos desafios é deturpada, completamente determinada pela manipulação ideológica. A vida cotidiana envolve, amplamente, a capacidade de compreensão dos problemas, pois não consegue transbordar os limites da própria experiência. Como explica Freire (1980, p.67), os indivíduos cuja consciência está situada nesse nível, “carecem do que chamamos ‘percepção estrutural’, a qual se faz e se refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática”. Aí mantidos, não conseguem provocar mudanças significativas em sua condição vivencial, em razão de não a refletirem criticamente, não a re-elaborarem. Até a problematizam, porém, limitados pela imersão em que se encontram, acabam, com freqüência, atribuindo a causa das contradições a forças superiores (Deus), ou mesmo a si próprios, caindo em autodesvalia.

A ampliação da capacidade de diálogo do indivíduo com os outros e com o mundo, acompanhada de uma maior captação de sua esfera existencial, abre espaço para a transitivação da consciência. A *dialogicidade* é o resultado permanente do processo de troca recíproca, intersubjetiva, em um movimento de “sair-de-si” em direção a si mesmo, ao outro e ao mundo, estabelecendo a partilha. Não é um movimento de disputa argumentativa, cujo convencimento é a meta, e sim uma contribuição ao crescimento coletivo que caracteriza a essência, nunca uma estratégia de convivência humana. É por isso que, em meio a sociedade opressora, o diálogo tende a ser atrofiado e até impossibilitado, pois os princípios da igualdade e ausência de domínio, que o caracterizam em relação recíproca dos participantes, inexistem. Há sempre a dependência, o domínio, o jogo de interesses e necessidades que o impedem de efetivar-se.

Como expressão comunicativa entre os sujeitos na teoria freireana, a dialogicidade difere da ação comunicativa de Habermas, precisamente porque esta é formalista, não prevendo um envolvimento com o conteúdo concreto e contraditório da existência social desigual e opressora, já que 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 humana, 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, pela superação e melhora qualitativa de estágios cognitivos “atrasados”, o diálogo freireano é libertador, gerando, amorosamente, uma sabedoria nova, capaz de fundar um novo sujeito, cuja consciência crítica assume a utopia da luta contra a opressão social.

Freire se refere ao espaço urbano para evidenciar o primeiro nível da consciência transitiva, a *transitivo-ingênuo*. Embora mais aberta diante do mundo do

que a consciência intransitiva, essa ainda “se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2002c, p.68). O indivíduo ainda não efetua um afastamento suficiente com relação ao contexto, para que possa refletir, criticamente, sobre os condicionantes impostos. Continua dominado pela ideologia opressora e a transitividade se resume a acompanhar as mudanças operadas pelo próprio sistema político e econômico, ao invés de assumir uma postura mais crítica acerca da existência. Entretanto, mesmo dentro dos limites em que são mantidos, os oprimidos em estágio de consciência transitivo-ingênua conseguem provocar movimentos diferenciados em uma estrutura antes estática para eles. Como explica Freire (1980, p.68):

a consciência transitiva surge enquanto consciência ingênua, tão dominada como a precedente. Embora seja, agora, indiscutivelmente, uma consciência melhor disposta a perceber a origem de sua existência ambígua dentro das condições objetivas da sociedade.

O anseio popular por mudanças alcança espaços maiores e provoca uma dupla inquietude: das massas, que “chegam a sentir-se desejosas de liberdade”, ainda que aspirando mudanças, “desejando superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido”; e das elites, empurradas para o reformismo que possibilita manterem sua posição, não permitindo, de acordo com Freire (1980, p.69), “senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar”. A inquietude que atinge dominados e dominantes provoca a adesão de grupos intelectuais, que tendem a ir “se unindo cada vez mais às massas populares”. Pela literatura, pela música, pelas artes ou pela educação, os caminhos são secundários, pois o que importa é “a comunhão com as massas às quais alguns desses grupos conseguem chegar” (FREIRE, 1980, p.69). Porém, o movimento provocado por elas, nesse nível de consciência, não tem elementos suficientes para ser considerado libertador, porque atua pela perspectiva da emancipação dentro do sistema.

Deste momento em diante, a tarefa da educação é constituir-se em vetor de formas mais radicais de participação teórica e prática, almejando um nível mais profundo de percepção dos fatos. A alfabetização, por exemplo, pode assumir duas perspectivas de ação, dependendo da visão de mundo daqueles que a coordenam. Na

primeira, os analfabetos são indivíduos marginalizados e inferiores, que precisam ser inseridos, incluídos no estilo de vida dominante. Os educadores são agentes de inclusão, imbuídos de emancipar os marginalizados de sua condição, excessivamente, inferior – uma espécie de salvação dos *excluídos*, para que possam participar, minimamente, da dinâmica social que se moderniza a cada dia. Programas de alfabetização com tais características nunca almejam a libertação, somente a emancipação, pois, como afirma Freire (1980, p.75) “nunca colocarão em questão a própria realidade” em suas contradições insolúveis. A contradição opressor-oprimido não pode ser superada nesse panorama, no qual os oprimidos são mantidos como seres *para o outro*. A única alternativa, efetivamente, humanizadora, libertadora em sua radicalidade é a transformação social:

Alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros -, a não ser *uma autêntica transformação da estrutura desumanizante*. (FREIRE, 1980, p.75) (*Grifos meus*).

A primeira forma de alfabetizar é inclusora e emancipadora (no sentido de elevar de posição dentro do sistema). O processo de alfabetização tende a reforçar o caráter fechado do contexto vital. Já na segunda, em que “os analfabetos são considerados como oprimidos pelo sistema”, a educação assume a tarefa humanizadora e libertadora de constituir sujeitos sociais. As suas características, em conexão com a visão de mundo que sustenta, assim a revelam. A não neutralidade de uma educação comprometida com a práxis libertadora, a EP, funda-se no entendimento de que não há conciliação possível entre a libertação e a lógica das relações oriundas do sistema capitalista.

Antagônica aos interesses opressores, a EP se caracteriza, em sua singularidade, como questionadora, dialógica, libertadora e, conseqüentemente, revolucionária. Baseado nessas condições e com destaque para o diálogo como forma de comunicação, é possível atingir o terceiro nível da consciência, a *transitivo-crítica* ou consciência crítica. A explicação de Freire (2002c, p.69) é contundente:

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas [...] pela recusa a posições quietistas [...] pela prática do diálogo [...] por se inclinar sempre a arguições.

Portanto, se a elevação da consciência intransitiva ao nível da transitividade ingênua corresponde ao acompanhamento e à adesão às mudanças de teor econômico no contexto, o mesmo não ocorre com a sua superação pela consciência crítica. Esta depende de um processo de aprendizagem, “efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 2002c, p.69). A consciência crítica começa a ser alcançada quando a percepção dos fatos é aprofundada, através do afastamento estratégico da realidade, para a reflexão dos sujeitos. As relações causais transcendem explicações superficiais que levam ao imobilismo, por serem consideradas inerentes, naturais ou fruto da vontade divina. Em sua inquietude, ação e reflexão se unem na práxis, uma vez que, em uma *reflexão* crítica, tende a suceder uma *ação* igualmente crítica, isto é, uma ação que corresponda à condição dos oprimidos não mais como *seres para o outro*, e sim como seres *com* o outro e *para si*, sujeitos sociais. A “ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos”, afirma Freire (2002e, p.127), “não pode prescindir nem da ação das massas, nem de sua reflexão”, autêntica práxis libertadora.

O movimento empreendido por ela é fiel ao sentido da existência humana, o *vir a ser mais*, cuja historicidade o mantém sempre inacabado, nunca atingindo uma condição plena. Para serem mais, o ser humano precisa avançar *com* o outro, em comunhão, ancorado no diálogo. Avançar sozinho é buscar a emancipação, assumindo o individualismo que nega o caráter colaborativo do *ser mais*, transformado no *ter mais* sistêmico. A plenitude da existência, embora sempre se fazendo, consiste em poder pronunciar o mundo, atitude do sujeito que transforma o meio em que vive de forma consciente e responsável. Por isso, a dimensão coletiva se revela um imperativo, uma vez que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos” (FREIRE, 2002e, p.78). É impossível pronunciar o mundo sozinho, da mesma forma que tornar-se sujeito quando apartado dos outros, pois, de acordo com Geraldi (2006, p.19), “a língua e os sujeitos se constituem nos processos interativos”. O sujeito, assim, constitui-se pela interação com os demais e com a sua consciência. Ao dizer a palavra,

pronunciando o mundo em colaboração, os sujeitos o transformam e se transformam, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2002e, p.79).

O diálogo freireano corresponde à maneira de se relacionar dos sujeitos em busca da libertação, sendo inerente, portanto, à EP. A horizontalidade que o caracteriza estabelece relações de confiança e reconhecimento mútuos, verdadeira comunhão no processo esperançoso de *vir a ser mais*. Por isso, o diálogo compõe um dos princípios basilares do processo de constituição do sujeito social, considerado, nesta tese, como o objetivo do pensamento político e pedagógico de Freire. Dialógica é a forma de relacionamento interpessoal que se caracteriza pelos pressupostos do respeito, da humildade, da amorosidade, da alteridade e da esperança. É base de uma educação libertadora por se opor ao mutismo, aos comunicados hierárquicos e à passividade, típicas das relações de opressão. Significa a interação efetiva do indivíduo, em que o falar e o ouvir autênticos têm sentido, correspondendo ao que Bakhtin (2006, p.152) chama de “recepção ativa do discurso de outrem”. Não basta poder falar, é preciso ser, concretamente, ouvido como interlocutor ativo no processo de interação verbal.

Ao assumir lugar em uma relação dialógica, é possível aprender uma forma de existir diferenciada da tradição autoritária em que foram moldadas e mantidas sociedades como a brasileira. Assim, o diálogo freireano exprime “uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.83) do ser humano em sua vocação de ser sujeito. A relação dialógica é coerente com o nível de consciência almejado pela educação libertadora, a consciência crítica. Permite romper a tradição autoritária, pois problematiza razões de ser e as desvela, evidenciando bases de sustentação em sua fragilidade diante do conhecimento crítico. Ao mostrar a legitimidade de outra maneira de se relacionar com os outros, o diálogo provoca o tensionamento das relações de opressão, impulsionando o sujeito a realizar sua vocação de *ser mais*.

Por se tratar de uma relação baseada na horizontalidade, o diálogo é impossível entre opressores e oprimidos. Enquanto uns estão acostumados apenas a falar, os outros estão aprendendo a superar a condição de meros ouvintes. A palavra não deve ser pronunciada pelo indivíduo isolado, e também não pode ser dita “para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2002e, p.78).

É por isso que só ocorre “entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos” (FREIRE, 1985, p.123). Enfim, somente o diálogo enquanto princípio comunicativo é coerente com a conscientização como compromisso histórico, inserção crítica no mundo através da práxis.

O sujeito social é fruto desse caminho de aprendizagens percorrido pelo ser humano, superando estágios de consciência, ao mesmo tempo em que age, ativamente, em seu contexto. Um caminho que jamais é linear, sem constrictões, e, menos ainda, pré-determinado. É movimento humano na história de suas relações cada vez mais conscientes com os outros e com o que ocorre no mundo. Embora não seja encontrado, na obra de Freire, o termo *sujeito social*, o uso de outras expressões com afinidade semântica, tais como *sujeito histórico*, *sujeito da decisão*, *sujeito cognoscente*, *sujeito da transformação* e *sujeito político*, revelam-no presente, ainda que de maneira implícita. A incidência marcante de termos correlatos em diferentes momentos da escritura freireana⁵⁶ ensejou o esforço de aglutinação conceitual empreendido aqui.

Como visto, em Freire, a prática de uma educação crítica e dialógica viabiliza um processo de conscientização social e política, capaz de conduzir os sujeitos à práxis libertadora. Essas características ratificam a afinidade do pensamento freireano às condições sociais não apenas brasileiras, mas 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 podem ser gestadas, pouco-a-pouco, ações que materializem as condições possíveis, nas quais os seres humanos possam se constituir como sujeitos sociais. Sujeitos, como tais, emergentes da inconclusividade do humano no devir histórico, capazes de assumirem-se fatores determinantes da existência individual e social; sujeitos que participam e interferem, efetiva e criticamente nos

⁵⁶ Considerando apenas as seis obras destacadas, Freire utiliza o termo *sujeito duzentos e dezessete vezes (217)*, com diferentes formulações. Destaco algumas, presentes nas respectivas obras: *Conscientização (31)* – sujeito da história, sujeito do processo, sujeito conhecedor, ser sujeito; *Pedagogia do Oprimido (102)* – sujeito dialógico, sujeito da educação, sujeito da transformação, sujeito da história; *Pedagogia: diálogo e conflito (03)* – sujeito inteligente; *Política e educação (29)* – sujeito da história, sujeito consciente, sujeito da transformação; *Pedagogia da esperança (25)* – sujeito histórico, sujeito político, sujeito crítico; *Pedagogia da indignação (27)* – sujeito ético, sujeito da história, sujeito crítico e sujeito cognoscente.

acontecimentos do contexto, com os outros sujeitos, reconhecidos na figura do *nós*. Afinal, como atesta Freire (In: Torres, 2001, p.52), “não é o eu, não é o ‘eu existo’, ‘eu penso’, que explica o ‘eu existo’. É o ‘nós pensamos’ que explica o ‘eu penso’. Não é o ‘eu sei’ que explica o ‘nós sabemos’. É o ‘nós sabemos’ que explica o ‘eu sei’”.

O sujeito social é aquele que não se acomoda, antes, integra-se de forma consciente ao contexto, assumindo o destino de “criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação” (FREIRE, 2002d, p.38). E Freire (2001c, p.94) afirma que o ser humano “se autentica como sujeito”, singularmente diferente em relação aos demais, porém igual no princípio determinante de ser ativo e capaz de se tornar “sujeito da transformação política da sociedade”. Conseqüentemente, entendo que o sujeito social é o ser humano se libertando, que exercita a decisão em comunhão com os outros também sujeitos, na busca “incessante pelo direito de ser sujeito da história” (FREIRE, 2000b, p.108).

6. Considerações finais

Serei feliz se, com meus progressos sobre mim mesmo, aprender a sair da vida, não melhor, pois isso não é possível, mas mais virtuoso do que quando entrei.

*Os devaneios do caminhante solitário
Jean-Jacques Rousseau*

A reflexão em torno da *perda de sentido* da EP, preocupação constante ao longo da feitura desta tese, remete ao resgate de aspectos considerados ontológicos, ao mesmo tempo em que sugere alguns avanços em busca de novos e vigorosos caminhos. Continua imperativa uma ação educativa que prime “pela formação de sujeitos sociais”, pessoas participantes de um modo de educação e vocacionadas a serem livres, autônomas, críticas, co-responsáveis, ativas e solidárias (BRANDÃO, 2002, p.67). A participação, nesse sentido, corresponde àquela delineada por Freire (2006, p.75), a qual implica,

por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas.” Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração [...] Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade.

Nunca é demais lembrar: se a realidade constitui o grande desafio da prática educativa, é preciso que, problematizando-a, seja buscada a visão do sentido da escola e da ação docente, sem esquecer as características mais gritantes do nosso contexto: miséria, exploração e desumanização de milhões de pessoas.

Foi constatado que a cidadania (condição do cidadão), impregnando, majoritariamente, as propostas pedagógicas e políticas da educação formal, ao revelar uma tendência histórica à seletividade e à hierarquização, não corresponde aos anseios da práxis libertadora. No máximo, representa possibilidade de *emancipação*, o que mantém as graves contradições sociais em sua bipolaridade (opressores e oprimidos). Conseqüentemente, ao postular o cidadão da esfera pública como o paradigma de uma sociedade comunicativa emancipada, a teoria habermasiana se mostra inconsistente em relação à utopia da EP. Já Freire, com sua EPB, que transcende os princípios de uma teoria da educação e se desdobra em práxis social, radicalmente, crítica, explicita o vigor pertinente ao sonho de uma sociedade libertando-se por meio do sujeito social.

O *sujeito social*, ao radicalizar os atributos do cidadão, permitindo que seja pensado não em reforma e sim em transformação do sistema capitalista, constitui-se como o conceito efetivamente afinado com as propostas da EP. Enquanto ao cidadão cabe respeitar as leis do Estado democrático, criadas e aprovadas por seus representantes, o *sujeito social*, imbuído de uma concepção bem mais ampla de *participação política*, não se contenta em ser agente passivo dos destinos da sociedade. A legitimidade democrática ganha dimensões outras, muito mais profundas do que nas atuais democracias capitalistas, que prevêem a existência do *cidadão consumista* (CANIVEZ, 1991), anunciando a efetivação (de certa forma revolucionária) da radical e ativa participação popular na definição (em processo) dos rumos da própria história.

Atrevo-me a propor o sujeito social por acreditar, justamente, na postura dinâmica, propositiva e atuante, como possibilidade de engendrar rupturas na atual dinâmica social. Nesse sentido, entendo que elas dependem, diretamente, da formação de uma individualidade crítica e aberta, socialmente construída. Apoiada, portanto, na práxis pedagógica popular, cujo esforço é constituinte desse *ser sujeito* em conjunto com os outros, sempre em formação.

O sujeito social, entendido de forma sintética por uma postura ativa, capaz de refletir por *sobre* as muitas dominações à que é exposto, ainda que *em meio* a elas, independe também dos níveis de renda, ao contrário do que se denomina “cidadão” no sentido pleno. Porém, o mesmo não ocorre em relação à educação, embora não

acredite que seja possível afirmar que somente na participação em contextos de EP podem ser constituídos sujeitos sociais.

A busca pela singularidade é um anseio anunciador do vir a ser sujeito. Essa busca, que inclui a feitura da própria história em relação a um sem número de outras, penso que é universal. O problema passa a ser, portanto, de definição dos caminhos a trilhar nesse processo. Afinal, o mercado aposta no diferenciado, desde que previsto, formatado pelos ditames da produção e do correspondente consumo que induz. E como lembra Touraine (1998, p.71), é no esforço de cada um para ser diferente dos demais e para criar sua própria vida particular que é possível encontrar um princípio concreto de igualdade.

Assim, sujeitos são mencionados não mais como transcendentais e, menos ainda, centrados, na formulação tipicamente moderna, mas como históricos e sociais. Sujeitos que se individualizam em relações dialéticas e dialógicas, nas quais a opressão está presente buscando controlar o processo, mantendo-o sob o jugo de seus princípios hegemônicos. Trata-se de uma igualdade que se consolida na diferença almejada, mas revelada na postura definidora do próprio existir humano. A igualdade na diferença exige a percepção de que sujeitos serão constituídos somente quando reconhecida nos outros a semelhante tendência (o reconhecimento do outro). Reconhecimento que tem como base aquela *falta* salientada pela psicanálise, uma necessidade latente que o sujeito possui de ir além de suas circunstâncias, transcendendo-as. Necessidade como algo intrínseco e elementar: ele sente, e *precisa continuar sentindo para que continue sendo*.

Reconhecer o outro como sujeito, o outro do eu sem o qual não se constitui, portador do sentido da falta, da necessidade que o joga, igualmente, a transcender, implica na percepção de que ações de ruptura são necessárias. Forçosamente negada, a possibilidade de vir a ser do outro exige do princípio da afinidade que a transformação se opere, uma vez que o *ser* em processo corresponde, agora, ao *sermos* em processo. Essa é uma das radicais diferenças entre o sujeito social e o cidadão. Este deve ser incluído, emancipado dentro de um sistema que pode, no máximo, operar reformas conservadoras. Sua ação é extremamente controlada e limitada por interesses alheios à sua existência individualista. Aquele se constitui na transgressão intersubjetiva, que

compreende, na necessidade de ser mais, a tendência sujeitadora do ordenamento político e econômico, o que pode conduzi-lo à ação transformadora. Não teme a transformação, pois o conservadorismo lhe é nocivo, já que apenas aparentemente suscita a possibilidade do movimento transgressor, materializado na máquina de produção e consumo do capitalismo.

O sujeito social compreende a postura ativa que se materializa no político, esfera de concentração das relações objetivas estruturantes do viver em sociedade. Como sujeito, assume que o viver não pode se subordinar a um ordenamento externo a si mesmo, mas às necessidades fundantes, que atendem radicalmente aos princípios da coexistência humana. Refiro-me, com ênfase, ao sujeito em sua dimensão política, pois entendo que, nas relações vigentes, há um sujeito bastante concreto, porém, apartado das necessidades universais, materializando interesses direcionados a grupos dominantes: o capital.

O sujeito capital se impõe como instância maior, devido à sua identificação com o conjunto da sociedade. Os detentores majoritários, na busca pela exploração cada vez mais radical que consolide privilégios; e pelos não possuidores ou detentores menores, que dele necessitam para se afirmarem no modelo de existência da democracia moderna. Esta, dirigida hierarquicamente por elites econômicas, midiáticas e também políticas, elege o capital como sujeito principal e determinante da existência humana.

A transformação possível e legítima é uma necessidade a ser conquistada. E o sujeito dessa conquista, pertencente a todos, é o sujeito social, o *homem novo* pensado por Freire, cuja postura ativa e dialógica diante do mundo revela suas origens enraizadas no processo de libertação. Desarraigado da propriedade privada, encontra fundamento e autenticidade no movimento de *vir a ser*, marca da incompletude de quem se constrói, individual e coletivamente, *com* os outros, no movimento histórico de busca pela humanização solidária de todos.

Concluo convicto que, se por um lado a EP não encontra em Paulo Freire o *único* referencial coerente com os fundamentos e aspirações que lhe são imanentes, por outro, abdicar do legado freireano é um tremendo equívoco. Sem pretender menosprezar a TAC em seus princípios democráticos e prospectivos em relação à

racionalidade, saliento que, da forma como entendo, o seu potencial é demasiado frágil diante das urgências vivenciadas no contexto social. Portanto, na práxis da EP, buscar referência em Habermas, com seu horizonte cidadão, não se justifica em razão da presença, radicalmente, vigorosa de Freire e do ideal humano pelo qual se bate, o sujeito social. Ideal a ser conquistado, capaz de revivificar na teoria e na prática uma educação, historicamente, comprometida com as contradições sociais.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALFONSO, Juan Maestro. **A pobreza nas grandes cidades**. Rio de Janeiro: Salvat Editora, 1979.
- ANDERSON, Perry. **As origens da Pós-Modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na Obra de Freire: uma pedagogia da simbiogenese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito**. Tradução de Emerson da Silva e Gilda Sodré. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. s/d.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Ática, 1989.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CALADO, Alder Julio F. Reproblematisando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CASTRO, Josué de. **Geopolítica da fome**. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- CENCI, Ângelo (org.). **Ética, racionalidade e modernidade**. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1996.
- CHÂTELET, François. **História das idéias políticas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CORTINA, Adela. **Ciudadanos del Mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid: Alianza, 1997.
- COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de Educação Popular**. Cadernos de Educação Popular (1). Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

- DESCARTES, René. **Discurso do método. Regras para a direção do espírito.** Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- DUETTO Editorial. **História Viva, n° 3.** São Paulo: Ediouro, jan/2004.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 1995.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Tradução de Ephraim Alves e Lucia Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo.** Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** São Paulo: Cortez, 1992.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **O direito de cidadania – uma faca de dois gumes.** VERITAS, Porto Alegre, v. 43, nº especial, p.205-215, dezembro de 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria A. Freire (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez; IPF, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: Olho D'água, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Unesp, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF. UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã. Educação para e pela cidadania**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos. Acesso em: 12 jan. 2008.
- GALEANO, Eduardo. **Nós dizemos não**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Revan, 1990.
- GARCIA, Bianco Zalmora. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- GARCIA, Maria Manoela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. Sujeito, linguagem e conhecimento em Paulo Freire. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: UFPB, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002.
- GOERGEN, Pedro. Teoria da Ação Comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Cláudio; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange Maria. **Sobre Filosofia e Educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004.
- GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. 2ª ed. Tradução de Valmireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I**. Madri: Taurus, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa II**. Madri: Taurus, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade, volume II**. 2ª ed. Tradução de Flavio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?** Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. 2ª ed. Tradução de George Sperber. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Menezes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HORTON, Myles e FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida> Acesso em: 28 jun. 2008.
- JAFFE, Hosea. **Dialética da Libertação: a guerra dos mundos**. Tradução de Claudia Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JARA, Oscar. **Concepção dialética da Educação Popular**. São Paulo: Centro de Educação Popular (CEPIS), 1985.
- JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Magda Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: 1988.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- LYOTARD, Jean-François. **Moralidades Pós-modernas**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**. Tradução de Marília Barroso. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

- MARQUES, Antonio. **A filosofia perspectivista de Nietzsche**. São Paulo: Discurso editorial; Unijuí: editora UNIJUÍ, 2003.
- MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINI, Rosa Maria F. Uma arqueologia do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In: DE BONI, Luis A. (org.). **Finitude e transcendência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MARX, Karl. **Economia política e filosofia**. Tradução de Sylvia Patrícia. Rio de Janeiro: Melso, 1963.
- MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Tradução de Carlos A. N. Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Tradução de Helena B. Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MCLAREN, Peter. Traumas do Capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MELLO, Mário Vieira de. **O cidadão: ensaio de política filosófica**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSSÉ, Claude. **O cidadão na Grécia antiga**. Tradução de Rosa Carreira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.
- MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n° 10, p.123-153, 1998.

- NIETZSCHE, Friedrich. Fragmentos póstumos. In MARQUES, Antonio. **Sujeito e perspectivismo**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1989.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2001.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Currículo e cultura em tempos pós-freireanos: deslocamentos nos discursos freireanos. In: HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. **Memórias, diálogos e sonhos do educador: homenagem a Balduino Antonio Andreola**. Santa Maria: Pallotti, 2005.
- PACHECO, Olandina de Assis. **Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- QUINTANA, Mário. **Quintana de bolso: rua dos cataventos & outros poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento. Política é filosofia**. Tradução de Ângela Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.
- REALE, Giovanni. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.
- RIBEIRO, Marlene. Educação para a Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio, ou, Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 13^a ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- SITTON, John F. **Habermas y la sociedad contemporánea**. Tradução de Juan Carlos Aguilar. México: FCE, 2006.
- SOBOTTKA, Emil A. **Movimentos sociais e cidadania no Brasil hoje**. VERITAS, Porto Alegre, v. 43, n^o especial, p. 193-203, dezembro 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e História: a práxis educativa de Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1979.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2001.
- TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do Professor como Sujeito da Transformação**. São Paulo: Libertad, 2003.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, Ed. URI, 2000.

<<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/constituicao>> Acesso em: 23 jun. 2008.

<<http://www.educaterra.terra.com>> Acesso em: 02 jul. 2008.

Apêndices

Apêndice A – Tabela 1

Tabela 1 - Rendimento Familiar *per capita* no Brasil em 2004 por domicílio.

Classe de rendimento mensal familiar <i>Per capita</i>	Valores absolutos	Valores relativos
Sem rendimento	1 616 470	2,9
Até 1/4 salário mínimo	4 468 227	8,0
Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	8 733 506	15,6
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	14 546 518	26,0
Mais de 1 a 2 salários mínimos	13 060 668	23,3
Mais de 2 a 3 salários mínimos	4 889 627	8,7
Mais de 3 a 5 salários mínimos	3 877 242	6,9
Mais de 5 salários mínimos	3 607 619	6,4
Sem declaração	1 239 641	2,2
Total	56 039 518	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2004.

Apêndice B – Tabela 2

Tabela 2 - População em situação de segurança alimentar no Brasil em 2004

Situação de segurança alimentar	Valores totais	Valores relativos
Total	181.428.807	*100,0
Segurança alimentar	109.190.429	60,2
Insegurança alimentar	72.163.886	39,8
Leve	32.645.194	18,0
Moderada	25.596.991	14,1
Grave	13.921.701	7,7

Fonte: IBGE, PNAD 2004.

* 0,041 % dos entrevistados não responderam (74.492 pessoas).

Apêndice C – Tabela 3

Tabela 3 – Indicadores demográficos de 15 países da África Subsaariana em 2005.

País	População Total (milhões)	Expect. Vida (anos M/F)	Analfab. (%)	Mort. Infantil (por mil)	Fecund. (filhos/mulher)	IDH
Angola	15,9	40/43	Nd*	135	6,59	0,445
Botsuana	1,8	36/35	22,8	47	3,06	0,565
Burundi	7,5	44/46	52	103	6,80	0,378
Camarões	16,3	46/47	28,7	93	4,36	0,497
Costa do Marfim	18,2	46/47	51,4	116	4,76	0,420
Etiópia	77,4	47/49	60,9	95,2	5,65	0,367
Guiné-Bissau	1,6	44/47	61,6	115,3	7,08	0,348
Namíbia	2,0	47/47	18	40,2	3,71	0,627
Nigéria	131,5	44/44	36	111,2	5,58	0,453
Quênia	34,3	49/47	17,6	65,3	4,98	0,474
Rep. Centro-Africana	4,0	39/40	53,3	95,7	4,77	0,355
Rep. Dem. Congo	57,5	43/45	38,6	115,5	6,70	0,385
Serra Leoa	5,5	40/43	Nd*	162,4	6,49	0,298
Somália	8,2	46/49	Nd*	119,6	6,24	Nd*
Tanzânia	38,3	46/47	25	104,2	4,74	0,418

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU – PNUD 2005/2006.

* Dados não divulgados.

Apêndice D – Tabela 4

Tabela 4 – Indicadores demográficos de 15 países da Europa em 2005.

País	População Total (milhões)	Expect. Vida (anos M/F)	Analfab. (%)	Mort. Infantil (por mil)	Fecund. (filhos/mulher)	IDH
Alemanha	82,7	76/82	-5	4,4	1,33	0,930
Áustria	8,2	76/82	-5	4,5	1,40	0,936
Bélgica	10,4	76/82	-5	4,1	1,66	0,945
Dinamarca	5,4	75/80	-5	4,7	1,76	0,941
Espanha	43,1	76/83	2,4	4,5	1,31	0,928
Finlândia	5,2	75/82	-5	3,8	1,72	0,941
França	60,5	76/83	-5	4,4	1,86	0,938
Grécia	11,1	76/81	2,8	6,3	1,25	0,912
Holanda	16,3	76/81	-5	4,4	1,72	0,943
Irlanda	4,1	75/80	-5	5,3	1,94	0,946
Itália	58,1	77/83	1,6	5,1	1,33	0,934
Noruega	4,6	77/82	-5	3,5	1,79	0,963
Portugal	10,5	74/81	7,8	5,4	1,47	0,904
Reino Unido	59,7	76/81	-5	5,2	1,66	0,939
Suécia	9,0	78/83	-5	3,3	1,68	0,949

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU – PNUD 2005/2006.