

O POTENCIAL CRÍTICO-SOCIAL DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR DOS PROFESSORES PAULO FREIRE E ERNANI MARIA FIORI EM DIFERENCIAÇÃO À TENDÊNCIA CONSERVADORA DA FILOSOFIA DE JÜRGEN HABERMAS

Luiz Gilberto Kronbauer¹
Rudinei Müller²

Resumo: A proposta deste ensaio é compreender a concepção de educação popular dos professores Paulo Freire e Ernani Maria Fiori, que afirma um compromisso primeiro com a vida, com o pensar a existência. Esses educadores existenciam seu pensamento numa pedagogia da *práxis*, que, desde a imanência da experiência histórica e social dos oprimidos, propõe uma pedagogia do oprimido. Essa filosofia da educação apresenta duas características da tradição filosófica que perpassam suas reflexões: o existencialismo, de cunho fenomenológico, e a dialética, de uma teoria da *práxis*, no modo da teoria crítica. Dessa forma, a educação ou não é libertadora ou não é educação. A partir disso, confrontara-se essa concepção de educação às posições da filosofia de Habermas, verificando seu (im) possível diálogo, suas posições em relação à filosofia de Marx, Adorno e Horkheimer e sua posição filosófica frente às questões histórico-sociais ao assumir uma filosofia universal, talvez mais alinhada com posições e práticas conservadoras. Busca-se reafirmar e restabelecer a importância da educação e da soberania popular para a efetivação da democracia.

Palavras-chave: Educação popular. Emancipação. Soberania popular. Democracia.

1 Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia N. S. da Imaculada Conceição (1982), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Foi coordenador dos Cursos de Graduação em Filosofia da Unisinos e do Unilasalle, de 1994 a 2000 e de 1995 a 1999, respectivamente. Atuou como professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - do Unilasalle. Atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, lotado no departamento de Fundamentos da Educação, e é coordenador do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. Pesquisa acerca das implicações epistemológicas e éticas da educação - Epistemologia e Educação. Seu projeto atual é sobre Formação de Professores de Filosofia. Tem ainda larga experiência na área de Filosofia, com ênfase na Ética Clássica e interfaces entre filosofia e educação, ética e gestão. Referenciais: dialética, fenomenologia e hermenêutica.

2 Professor de filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS: Bento Gonçalves: Ensino Médio, Graduação e Pós-graduação. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1990), mestre (1997) e doutor (2011) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

THE CRITICAL POTENTIAL OF THE SOCIAL CONCEPTION OF POPULAR EDUCATION OF TEACHERS PAULO FREIRE AND ERNANI MARIA FIORI, IN OPPOSITION TO THE CONSERVATIVE TENDENCY OF THE PHILOSOPHY OF JÜRGEN HABERMAS

ABSTRACT: The purpose of this essay is to comprehend teachers Paulo Freire and Ernani Maria Fiori's concept of popular education that states a first commitment with life, with the thought on existence. These educators' thoughts are based on the pedagogy of praxis, which since the immanence of the historical and social experience of the oppressed, proposes the pedagogy of the oppressed. This education philosophy presents two features from the philosophic tradition that pervades their reflections: the existentialism from phenomenological nature and the dialectic from a praxis theory, as a critical theory. Thus, if education is not liberating, it is not education. Based on this statement, it is possible to compare this concept of education to the positions of the philosophy of Habermas, checking his (im)possible dialogue, his positions on the philosophy of Marx, Adorno and Horkheimer and his philosophical positions compared to historical social issues, when it assumes a universal philosophy, perhaps more aligned with conservative positions and practices. It seeks to reaffirm and reestablish the importance of education and popular sovereignty to effectively build democracy.

Keywords: Popular Education. Emancipation. Popular Sovereignty. Democracy.

1 INTRODUÇÃO

A filosofia contemporânea, com a reviravolta linguístico-pragmática³, parece ter reconquistado, simultaneamente, a legitimidade da razão universalista e apontado os caminhos para a realização da filosofia da emancipação. No entanto, essa "conquista" se efetivou à base do fim do sujeito e da morte do paradigma da consciência⁴. Dessa forma, torna-se quase impossível encontrar legitimidade para a educação popular, assim como proposta pelos professores Paulo Freire e Ernani Maria Fiori, alicerçada no método da conscientização, em diálogo com a tradição filosófica da modernidade, visando a restituir a condição originária de sujeito a cada pessoa⁵. Nesse contexto, apresentamos este ensaio, com o título: O potencial crítico-social da concepção de educação popular dos professores Paulo Freire e Ernani Maria Fiori em diferenciação à tendência conservadora da filosofia de Jürgen Habermas.

3 Sobre este tema ver: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A Reviravolta Linguístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

4 Cf. Habermas (1990).

5 Cf. Konbauer, IX FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE - Eixo Temático 10: Freire e o diálogo com outros autores. UFRGS/FACED 21 a 23 de maio de 2009 - Porto alegre-RS.

A educação popular pode ser tematizada sob diversos aspectos e perspectivas. A nossa proposta se restringe à concepção dos professores Freire e Fiori, enquanto projeto emancipador e de crítica à sociedade capitalista contemporânea e, a partir dessa, uma crítica à filosofia de Jürgen Habermas. Primeiramente apresentamos as propostas dos autores brasileiros, Freire e Fiori, como projetos de emancipação crítica social, expondo seus pressupostos teóricos, para posteriormente contrapor-la à proposta, supostamente emancipatória, da filosofia de Habermas.

O texto se organiza em torno do seguinte problema central: É a educação popular, proposta por Freire e Fiori, ainda uma alternativa para a construção da emancipação social, da soberania popular, pressupostos da democracia nas sociedades capitalistas contemporâneas? Ou será que a democracia contemporânea pode prescindir da soberania popular, como aparece, segundo alguns autores⁶, na filosofia de Jürgen Habermas? O que significa entender a educação popular como originariamente crítica social, isto é, como revolução cultural?

O objetivo geral deste estudo é compreender o potencial crítico social da educação popular proposta por Freire e Fiori para a nossa sociedade contemporânea e a (im)potência crítica da filosofia de Jürgen Habermas e seus (im)possíveis diálogos com Freire e Fiori. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: 1 – compreender a educação popular, assim como proposta por Freire e Fiori, enquanto crítica da sociedade democrática capitalista, na perspectiva da pedagogia do oprimido; 2 – questionar a criticidade da filosofia de Jürgen Habermas e os difíceis diálogos com a teoria de Paulo Freire e Ernani Maria Fiori; 3 – verificar, criticamente, os diálogos da filosofia de Jürgen Habermas, com a filosofia da educação de Fiori e Freire, expondo o seu possível conservadorismo velado.

Este texto se desdobra em dois momentos, em primeiro lugar busca justificar a nossa tematização da educação popular. Segundo a nossa compreensão, esse momento se torna importante pelo tema velado a esse texto, que é a crítica à ideia de que estamos no melhor dos mundos possíveis, para, em um segundo momento, apresentar a discussão teórica mais específica desse tema.

2 JUSTIFICATIVA: AINDA EDUCAÇÃO POPULAR?

Na filosofia da educação contemporânea percebe-se um diálogo muito “natural” da proposta de Freire e Fiori, com a filosofia de Habermas⁷. No entanto, segundo a minha suspeita, existem muitos atritos e incompatibilidades,

6 Anderson (2012, p. 180).

7 Segundo Flickinger (2010, p. 33), entre outros aspectos, a filosofia de Habermas ainda mantém uma fundamentação transcendental. E, segundo Anderson, Habermas caminha progressivamente para posições cada vez mais conservadoras, afirmando que “[...] a participação política e a expressão da vontade popular, como diz Habermas, não são mais as bases predominantes da legitimidade democrática” (ANDERSON, 2012, p. 180).

provocando um esvaziamento do potencial crítico da educação popular⁸, pois a proposta que Freire apresenta na *Pedagogia do Oprimido* e Fiori no Prefácio a essa obra e em outros textos sobre educação é radicalmente emancipadora, assumindo prioritariamente o compromisso de pensar a vida, a existência, em uma sociedade radicalmente dividida em classes; trabalhadores e capitalistas, opressores e oprimidos. Por isso, esses autores entendem que a pedagogia do oprimido deve “ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1983, p. 32).

A proposta pedagógica de Freire e Fiori evita e rejeita originariamente diálogos com os “já instituídos”⁹, marcadamente heterônomos e opressores¹⁰. O compromisso primeiro é com a recuperação dos sujeitos históricos, como o dever ser fundamental, exigência da consciência histórico-social, experimentada como oprimidos, na luta pela sua libertação, mediante a reflexão crítica, na *práxis*¹¹. Desde essa elaboração original, o todo da cultura deve ser repensado e reorganizado. Essa parece ser a exigência histórica, crítica, social, cultural e teórica imposta à educação, tal qual Fiori a definiu ao afirmar que ‘ela é libertadora ou não é educação’ (FIORI, 1991, p. 84). Assim entendida, a proposta da educação popular é necessária e radicalmente emancipadora, constitutiva de uma cultura revolucionária, que assume a tarefa histórica de contribuir para a superação das contradições da sociedade capitalista, caracterizadamente exploradora dos trabalhadores e opressora do ser humano.

Quem melhor do que o oprimido se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1983, p. 32).

8 A pedagogia do oprimido não é construída à base de um diálogo universal. Ela pressupõe a concepção de autonomia em Kant, exposta em: **Resposta à pergunta:** que é o Iluminismo (1992) e **Fundamentação da Metafísica dos costumes** (1992a), a de emancipação em Marx, apresentada em **Sobre a questão judaica** (2010), em diálogo com a teoria crítica de Adorno e Horkheimer e o existencialismo de cunho fenomenológico.

9 Pode-se dizer que, de certa forma, Habermas retorna a Hegel, reassumindo a tese de que a filosofia deve atender prioritariamente às exigências do conceito, contrariando o que Marx já havia afirmado na 11ª tese contra Feuerbach. Habermas aproxima-se progressivamente de Hegel, abandonando as teses principais de Marx, a favor da estabilidade das instituições para Freire “[...] há uma radical exigência de transformação objetiva da situação opressora” (FREIRE, 1983, p. 38).

10 A pedagogia do oprimido é uma proposta pedagógica em oposição à pedagogia dos opressores, sempre já justificada no discurso institucional dominante.

11 Cf. Freire (1983, p. 40).

A experiência histórica social fundante da pedagogia do oprimido é a da contradição radical da sociedade capitalista democrática¹² opressora, impossível de ser superada pelos caminhos da dominação¹³, da negociação, do consenso¹⁴ ou do diálogo universal¹⁵. Nela, ao mesmo tempo, os trabalhadores se percebem como os sujeitos da cultura, mas impossibilitados do exercício efetivo da sua liberdade¹⁶, pois a pedagogia da dominação busca convencê-los do contrário, da sua dependência alheia, do capital e dos poderes instituídos. Busca convencê-los da incapacidade de dizer sua palavra¹⁷. Dessa forma, a pedagogia do oprimido, ao optar por pensar a existência, enquanto prática da liberdade, assume o compromisso de expor a experiência originária dos oprimidos, contra qualquer forma de mistificação alienante heterônoma capitalista opressora¹⁸. E, por sua vez, Habermas tem um compromisso primeiro com princípios teóricos¹⁹ e com os poderes hegemônicos²⁰, à moda hegeliana²¹, apresentando uma normatização dos fatos, sempre já intrassistêmica, priorizando a coerência²², buscando tornar iguais os desiguais²³.

Do ponto de vista mais estritamente teórico, compreende-se como fundamental a proposta da educação popular, como apresentada, pelo seu compromisso com os movimentos populares, a soberania popular e a democracia. A educação popular é uma proposta pedagógica de afirmação da singularidade das culturas particulares, das “[...] subculturas dos proletários e marginais” (FIORI, 1991, p. 53), na sua luta por condições dignas de vida, dentro de uma sociedade radicalmente contraditória. Dessa forma, a educação popular tem um compromisso

12 Cf. Wood (2006, p. 7-9), se entendermos democracia como governo pelo povo ou pelo poder do povo, isso implica histórica e socialmente em afirmar que o capitalismo é antetético à democracia, o que concorda com a posição de Freire (1983, p. 31), que afirma o capitalismo como ordem social injusta.

13 Freire (1983, p. 31).

14 Cf. Rawls (2002).

15 Cf. Habermas (2003).

16 Cf. Freire (1983, p. 35).

17 Freire (1983, p. 34).

18 Cf. Marx (1999, p. 92), “[...] a mercadoria [...]. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheio de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas”.

19 Cf. Anderson (2012, p. 183).

20 Cf. Anderson (2012, p. 183).

21 Ver sobre a universalidade hegeliana Andreola (2012, p. 41-66), **Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações**.

22 Cf. Habermas (2002, p. 13).

23 Cf. Anderson (2012, p. 202).

com as organizações sociais, externa aos espaços tradicionais instituídos, apostando no seu potencial humanizante²⁴ e emancipador²⁵, na efetivação da democracia²⁶.

Parece que a sociedade contemporânea, após a queda do “muro de Berlin”, se comporta como se já estivesse no melhor dos mundos possíveis²⁷, só precisando de alguns ajustes e/ou reformas²⁸. No entanto, a última grande crise rerepresentou o capitalismo, caracteristicamente contraditório, excludente e autoritário, levando os governos a enfrentar os problemas sistêmicos, favorecendo sempre o grande capital, contra as populações injustiçadas²⁹. “Em Cleveland, foi como se um ‘Katrina financeiro’ atingisse a cidade. Casas abandonadas, com tábuas em janelas e portas, dominaram as paisagens nos bairros pobres, principalmente negros” (HARVEY, 2011, p. 9-10).

Diante desse quadro, percebemos que a proposta emancipadora de Fiori e Freire ainda está muito longe de se efetivar. A exploração, a dominação, a pedagogia da dominação continuam a dominar o nosso cotidiano. E, segundo o relato da Fao (2013), em nível mundial,

Cerca de 842 milhões de pessoas, aproximadamente um em cada oito, sofreram de fome crônica no período 2011-13, não obtendo alimento suficiente para levar vidas ativas e saudáveis de acordo com um relatório lançado pelas agências das Nações Unidas, ligadas à alimentação.

Mesmo que em números absolutos esses dados possam indicar uma diminuição nos percentuais de pessoas com fome crônica no planeta, representando a “face humanizante do capitalismo”, em termos relativos, fica mais clara a contradição do nosso sistema de desenvolvimento. Pois,

Apesar do progresso feito em todo o mundo, diferenças marcantes na redução da fome ainda persistem. A África Subsaariana teve apenas um progresso modesto nos anos recentes e continua sendo a região com a mais alta prevalência de subnutrição com a estimativa de que um em 4 africanos (24,8%) passa fome.

Nenhum progresso recente foi observado na Ásia Ocidental, enquanto nas regiões do Sul da Ásia e Norte da África testemunharam um lento progresso (FAO, 2013).

Essa mesma diferença pôde ser verificada na última grande crise do capitalismo que, nos EUA, como já mostramos, atingiu principalmente os mais

24 Cf. Freire (1983, p. 31).

25 Cf. Fiori (1991, p. 48).

26 Cf. Freire (1983), Fiori (1991), Paro (2008) e Wood (2003), a democracia não pode ser concedida, deve ser fruto da luta pela libertação.

27 Ver sobre esse tema a apresentação de Balduino A. Andreola (2012).

28 Cf. Anderson (2012, p. 164).

29 Harvey (2011, p. 12).

pobres. Em meio a essa situação do capitalismo atual, reaparece vigorosamente a necessidade de se levar a sério a teoria de Marx e os autores da “primeira geração” da teoria crítica, porque a sociedade, experimentada pelos pobres, os oprimidos, continua sendo radicalmente contraditória, excludente, injusta e opressora. E, por isso, se justifica a educação popular, enquanto proposta emancipadora democrática, à base da soberania popular, propondo uma revolução cultural.

3 FUNDAMENTAÇÃO: AINDA EDUCAÇÃO POPULAR

Para os professores Freire e Fiori, a filosofia pensa criticamente a práxis e pergunta pela legitimação epistemológica, antropológica e ética desse seu fazer. Enquanto filósofos da educação, ambos atribuem à filosofia a tarefa de pensar a educação como efetiva prática da liberdade³⁰, pois, “[...] em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação das consciências, [...] a educação como prática da liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido” (FIORI, 1991, p. 52)³¹.

A educação, assim como aparece na Pedagogia do Oprimido de Freire e na filosofia da educação do professor Ernani Maria Fiori, é originariamente uma proposta emancipadora, desde o interior de uma cultura contraditória, pois a “educação é o esforço permanente do homem por constituir-se, buscando a forma histórica, na qual possa se re-encontrar consigo mesmo, em plenitude de vida, que é substancialmente comunhão social” (FIORI, 1991, p. 83). Para Freire, “[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe, a si mesmos, como problema. [...] e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 1983, p. 29). É a dramaticidade do momento histórico social, a contradição entre a dominação sistêmica imposta pela sociedade capitalista e o desejo de ser e saber mais dos homens que organizam essa pedagogia³².

Dessa forma, a pedagogia do oprimido, enquanto prática da liberdade, se constitui como crítica histórico social na construção do novo homem, da revolução cultural³³. Ela propõe a reconstrução da cultura, essencialmente emancipadora, em processos de conscientização do sujeito histórico social, desde a sua experiência concreta de realidade, orientada pela exigência antropológica de ser mais. Para Fiori (1991, p. 61), “[...] a pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar

30 Esta perspectiva parece ser produtiva para o nosso debate, pois os autores mais comprometidos com a vida, as questões sociais e históricas se aproximam mais com Marx, a primeira geração da Teoria Crítica, Freire e Fiori, enquanto Kant, Hegel... e Habermas estão mais preocupados com a própria filosofia, seus princípios e legitimidade.

31 Ver sobre esse tema Zitkoski (2010).

32 A proposta pedagógica tem uma situação problema fundante, mas não tem as respostas. Essa proposta e seus possíveis desdobramentos resultarão da *práxis*, pois não há nenhum a priori, a não ser exigência de que essa proposta seja dos oprimidos (FREIRE, 1983, p. 33).

33 Cf. Fiori (1991, p. 75).

e viver a educação como prática da liberdade³⁴. No entanto, essa exigência não tem uma origem heterônoma e/ou metafísica³⁴, mas brota do sujeito consciente das condições históricas, sociais e culturais do fazer-se humano intersubjetivo, na sociedade capitalista contemporânea³⁵. A educação popular responde a uma exigência antropológica histórico-social de reconstrução de uma cultura emancipadora na sociedade capitalista democrática³⁶.

No início do texto: *Aprender a Dizer sua Palavra*, o professor Ernani Maria Fiori afirma que:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também um educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da *práxis* humana busca, na interioridade da mesma (sic), totalizar-se como prática da liberdade (FIORI, 1991, p. 25).

A filosofia de Fiori apresenta dois traços bastante claros: o existencialismo, de cunho fenomenológico, e a dialética de uma filosofia da *práxis*, nas trilhas de Marx e da teoria crítica, assim como foi apresentada por Horkheimer e Adorno. Tanto na forma de pensar de Freire quanto na de Fiori, há um compromisso radical com a educação, com a vida, estabelecendo um diálogo teórico-prático rico e fecundo tanto com a tradição teórica quanto com os movimentos sociais³⁷, mas com um objetivo que a transcende: pensar a educação como prática da liberdade. Para esses autores, “[...] a conscientização é o retomar reflexivo³⁸ do movimento da constituição da consciência como existência” (FIORI, 1991, p. 65). Dessa forma, a educação popular, como conscientização do sujeito histórico social, pressupõe um movimento de constituição originário, mas talvez perdido, da consciência como existência.

O movimento constitutivo originário da consciência do ser humano, compreendido como ser de cultura, tem duas mediações fundamentais, mutuamente implicadas: a palavra (língua) e o trabalho³⁹. Para Fiori, a consciência sempre já

34 Não é uma exigência metafísica da forma como a filosofia clássica a compreendia antes de D. Hume. Devemos considerar que, de alguma forma o conceito de autonomia e de dignidade, muito importantes para as propostas emancipadoras da educação, pelo menos em Kant, tem pressupostos metafísicos, a liberdade, por exemplo, compreendendo-os como transcendentais ao conhecimento científico, mas necessários para se admitir uma razão prática.

35 Parece-me que a possibilidade de se pensar o conceito de sujeito, mesmo em Mead (1973), Ortega y Gasset (1963), Fiori (1991) e Paro (2010), postula a independência do sujeito, possibilitando alternativas, fechadas às outras realidades.

36 Cf. Wood (2003), é uma contradição radical dizer que as sociedades capitalistas são democráticas e éticas.

37 Cf. Fiori (1991, p. 48).

38 Cf. Müller (2012), já na Ciência da Lógica de Hegel a reflexão é o lugar da verdade.

39 Cf. Kronbauer (2003, p. 6).

é, intersubjetivamente, consciência do mundo e o mundo intersubjetivo sempre já é para a consciência. Ambos são co-originários. “Toda atividade histórico cultural é ao mesmo tempo fazer e saber (FIORI, 1991, p. 85). Mediante o trabalho, que sempre já é intersubjetivamente constitutivo do mundo, nos objetivamos, construindo o mundo da cultura, que aparece à consciência, que sempre já é social, mediante símbolos, palavras geradoras⁴⁰, carregadas da historicidade constitutiva da sua consciência histórico-social. Diferente de Hegel e Heidegger, para quem o particular adquire sentido no universal, as palavras geradoras carregam um novo sentido para o universal, esquecido e/ou reprimido pelos dominadores, possibilitando uma releitura e ressignificação da história, abrindo sentido para uma existência autenticamente humana⁴¹.

A linguagem e o trabalho são atividades históricas do ser humano, nas quais ele se redescobre como sujeito histórico, pois, aos poucos, as pessoas percebem que “dizer” não constitui o acontecer em “carne e osso” e que o “fazer” não é pura exteriorização de pensamentos. Essa experiência lhes revela a interdependência da consciência e do mundo, podendo reconstituí-los, reescrevendo e ressignificando a história, desde a dramaticidade do seu momento histórico social, provocando a admiração filosófica⁴². “O mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo, que é a cultura, não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (Fiori, 1991, 59-60).

Retomando o problema deste ensaio, constata-se que, na discussão filosófica atual, tornou-se quase lugar comum aceitar a filosofia de Habermas como continuação da teoria crítica, em vista da superação das suas insuficiências críticas⁴³. No entanto, para isso, Habermas – segunda geração da teoria crítica – e Axel Honneth – terceira geração da teoria crítica – extraem suas reflexões originais, em diálogo com a filosofia de Hegel, em oposição a filosofia de Marx. “[...] para Habermas, portanto, são as próprias formulações originais de Marx que tem de ser abandonadas” (HONNETH, 2003, p. 12). E esse abandono da formulações originais de Marx é justificado em vista da recuperação crítica da própria teoria crítica. Para Horkheimer e Adorno, a crítica filosófica consiste em expor as aporias da razão dialética, da filosofia, da história, sem oferecer, de antemão, uma saída, uma ultrapassagem. Para eles, “a verdade seria como a Górgona em seu caráter de máscara, mas uma máscara por trás da qual não há rosto” (TIBURI, 2005, p. 12), bem diferente da posição de Hegel, para quem “o verdadeiro é o todo” (HEGEL, 1992, p. 31), da teoria tradicional, onde “poder e conhecimento são sinônimos” (HORKHEIMER, 1991, p. 20).

40 Segundo Fiori (1991), as palavras geradoras presentificam o todo do mundo vivido, revelando a visão de mundo que a ela subjaz, desde a sua historicidade.

41 Dessa forma percebemos uma aproximação muito grande com Horkheimer e Adorno, distante de Habermas.

42 Cf. Fiori (1991, p. 54).

43 Cf. Honneth (2003, p. 11).

De acordo com a primeira geração da teoria crítica, a dialética negativa não seria somente a autocrítica da dialética⁴⁴, mas o resultado do fracasso que se elaborou como autoconsciência, implicando na reelaboração do seu estatuto. Esses autores apostavam na filosofia, no trabalho do conceito, mesmo sabendo do seu limite, não para impô-lo, mas para proporcionar-lhe a oportunidade de auxiliar na cura das feridas que a própria filosofia ajudou a abrir na história e na vida concreta das pessoas e da natureza, levando a assumi-las como suas. Com isso, Adorno não pretendia aniquilar, destruir ou culpar a filosofia, mas estava “[...] preocupado com a responsabilidade social da filosofia, com sua morte ou sua transformação” (TIBURI, 2005, p. 13). A partir de Adorno, a possibilidade de repensar a história da filosofia inclui apontar, levar a sério, o particular perdido, mas sob um aspecto guardado e não superado. A teoria crítica é contra as teorias que contribuem com a injustiça social e o sofrimento humano, contra a dominação⁴⁵, enquanto a história mostra que as posições de Habermas se alinham cada vez mais com o argumento da força⁴⁶.

A teoria crítica buscava a transformação da filosofia, como forma de argumentação que infiltra, na filosofia, elementos corrosivos para desmontar cada momento de sua história. Ela apresenta outra interpretação possível, mas até então não efetivada, organizando-se como sua autocrítica radical. Com isso, não se estabelecem princípios primeiros, mas busca-se atender a tarefa da filosofia que nasce num ponto determinado da experiência histórica, à qual não se pode dar as costas⁴⁷. Essa exigência (ética), esse compromisso radical da filosofia com os problemas da humanidade é o fundante da teoria crítica, muito próximo das posições de Freire e Fiori.

Nesse sentido, parece que as críticas de Habermas contra esses autores, por serem ainda do “paradigma da consciência”, indicam um afastamento do próprio Habermas do compromisso primeiro com os problemas histórico sociais, acreditando resolvê-los com a subdivisão da filosofia em paradigmas, modelo típico da tradição filosófica⁴⁸. Pode-se dizer, que a teoria crítica, em oposição à filosofia de Habermas, busca transformar a filosofia, não em paradigmas, para se manter numa posição confortável, mas numa radicalização do poder da teoria, enquanto transformação da vida social concreta desde a perspectiva das vítimas.

44 Um dos momentos fundamentais da dialética negativa é a revisitação da dialética negativa em seus momentos decisivos, que a negação determinada, mostrando seu caráter mistificador ao efetivar somente uma das possibilidades.

45 Tiburi (2005, p. 12).

46 Anderson (2012, p. 190).

47 Cf. Tiburi (2005, 14).

48 A tradição filosófica ocidental, até Marx, sempre compreendeu que a tarefa da filosofia é fazer as devidas distinções, o que ainda aparece em Kant e Hegel, mas é duramente criticado por Marx.

Habermas, na sua primeira obra, *Mudanças estruturais da esfera pública*, publicada em 1962, permanece muito fiel às intenções originais da teoria crítica, assim como propunha Horkheimer em 1930, mas já de forma antitética no método e no argumento, abandonando uma projeção discursiva dramática, por uma cuidadosa reconstrução histórica, baseada em materiais empíricos controláveis, o que em germe já podia ser, o que mais tarde chamaria de razão comunicativa, meio de conseguir o consenso entre as pessoas, alcançado por meio de um intercâmbio crítico-racional de opiniões, reabilitando as esferas públicas⁴⁹. Já aqui podemos destacar a distância desse autor de Marx, para quem o Estado, na sociedade capitalista, não é de nenhuma maneira universal, mas compreendido como um “comitê” da burguesia⁵⁰. O que se percebe é que, para Habermas, a sociedade capitalista não tem uma divisão radical em classes⁵¹, aceitando a posição que Hegel apresenta na Filosofia do Direito⁵². Dessa forma, Habermas defende cada vez mais uma democracia à base da interpenetração entre sociedade civil e Estado, diluindo as distinções entre instituições públicas e privadas⁵³.

Assim entendida, a posição defendida por Habermas se distancia muito da proposta de uma educação popular⁵⁴, comprometida com os movimentos populares, buscando efetivar a democracia, enquanto “[...] significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo” (WOOD, 2006, p. 7). Nela está posta a possibilidade de o homem comum, desafiar a dominação dos ricos, significando democracia o desafio ao governo de classes⁵⁵. Parece que, assim como para Freire e Fiori, para Wood, a própria democracia implica na superação do capitalismo, pois

49 Cf. Anderson (2012).

50 Cf. Marx (1996, p. 68).

51 Ver também sobre isso a argumentação contra a posição de Habermas e a favor de Lukács, apresentada por Antunes (2009, p. 135-164), mostrando que a categoria de trabalho é central na sociedade capitalista, e que a classificação e a contraposição entre sistema, razão instrumental e mundo da vida, razão comunicativa são somente uma solução conceitual, intelectual. Para Antunes, o solo ontológico fundante da práxis interativa é a esfera do trabalho e não a esfera intercomunicacional.

52 Cf. Hegel (1965, p. 283).

53 Dalbosco (2010, p. 134-149), ao contrapor a posição de Adorno sobre indústria, cultura às posições de Habermas, destaca a atualidade desse debate para a educação, pois o que se verifica é uma invasão da lógica econômico-mercantil no âmbito da educação. Ver também sobre essa temática a tese de doutorado, defendida em 2013, por Luciani Paz Comerlato, sob Orientação da Profª Drª Vera Maria Vidal Peroni, com o título: **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privado**. A autora mostra a determinação da educação pelo capital.

54 Cf. Zitkoski (2010), convém destacar que Freire e Fiori não são marxistas ortodoxos, mas são radicalmente dialéticos, desde a perspectiva dos oprimidos.

55 Cf. Wood (2006, p. 8).

“não existe capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida” (WOOD, 2006, p. 8). Pois, segundo a autora,

O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia [...], porque a condição insuperável de exigência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, a exigência mais básica de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às 'leis' do mercado (WOOD, 2006, p. 8).

Na sociedade democrática capitalista, a efetivação da democracia implica na organização e no fortalecimento dos movimentos sociais de classe⁵⁶, como alternativa para efetivar a democracia, negando e superando a exploração opressora do capital. E, nesse sentido, a educação popular, comprometida com a vida, com a emancipação de todos os homens, oprimidos e opressores, se põe como projeto necessário para as sociedades capitalistas democráticas, comprometidas, primeiramente, com a libertação das pessoas, a soberania popular e a democracia, e não com a acumulação do capital.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação popular proposta pelos professores Paulo Freire e Ernani Maria Fiori é uma proposta de educação radicalmente emancipadora, construída à base da experiência histórico-social dos pobres, oprimidos. É uma proposta que evita e rejeita inicialmente o diálogo com os já instituídos, pois o seu compromisso prioritário é com os sujeitos históricos, que só pode ser efetivada pelos oprimidos, a favor de todos os homens. Isso porque, em uma sociedade radicalmente contraditória, opressores e oprimidos são impedidos de viver a sua vocação ontológica de ser mais. A educação popular, enquanto pedagogia do oprimido, não é só uma proposta educacional em vista de mudança social, mas uma proposta de vida, em favor da efetiva universalização da emancipação humana, da instauração de uma sociedade democrática, à base da soberania popular.

Essa proposta não se efetiva no âmbito da universalização, em que historicamente, o argumento mais forte é o de quem tem mais força. Mas é uma educação que se desenvolve à base da experiência refletida das vítimas das injustiças da sociedade, buscando compreender as causas e razões da sua opressão. Essa educação não é originariamente em classes escolares, mas na organização social em luta efetiva, política e social, em busca da sua libertação. É uma proposta que se aproxima da fenomenologia existencial e da primeira geração da teoria crítica, assumindo um compromisso radical com a educação, com a vida, com os movimentos sociais, mas com um objetivo de pensar a educação como prática da liberdade. E as filosofias tradicionais, entre as quais também a de Habermas pode ser identificada, preocupam-se mais com a filosofia, seus princípios e

56 Ver sobre isso também Thompson (1981) e Harvey (2011).

conceito, deixando como segunda preocupação as vítimas da sociedade capitalista democrática.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, Balduino Antonio. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012.
- ANDERSON, Perry. **Espectro: da esquerda à direita no mundo das ideias**. Tradução de Fabrício C. Rigout e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação da UFRGS, 2013.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas, SP: Autores associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).
- FAO. **Por melhores sistemas alimentares na luta contra a fome e a má nutrição**. Disponível em: <<https://www.fao.org.br/fgdmaecf.asp>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos: V. II.: Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.
- _____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon, 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempos brasileiros, 2003.
- _____. **Mudança estrutural na esfera pública**. Tradução Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- HEGEL, G. W. F. **Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencias políticas**. Tradução de Juan Luis Verma. Buenos Aires: Sudamericana, 1975.
- _____. **Fenomenologia do espírito I e II**. Tradução de Paulo Meneses. Apresentação Henrique Cláudio de Lima Vaz. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodoro W. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Resposta à pergunta:** que é o Iluminismo. In: A paz perpétua e outros opúsculos. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Ernani Maria Fiori:** uma filosofia da educação popular. Instituto Humanitas Unisinos – Cadernos IHU Ideias, Ano 1 – N° 04 – 2003.

_____. **Diálogos sobre a conscientização como passagem a lietalidade: Freire, Fiori e Gadamer.** IX FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE - Eixo Temático 10: Freire e o diálogo com outros autores. UFRGS/FACED 21 a 23 de maio de 2009 - Porto alegre, RS.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** Tradução de Nélio Schneider e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo Editora, 2010

_____. **Teses contra Feuerbach.** In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Traduções de José Carlos Bruni, et al.. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Snt'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MEAD, George Herbert. *Geist, identität und gesselchaft.* Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973.

MÜLLER, Rudinei. **A crítica de Hegel ao formalismo moral kantiano:** O argumento especulativo. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012.

OLIVEIRA, M. Araújo de **A reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Loyola, 1996.

OETEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica.** Rio de Janeiro: Livro Íbero-Americano, 1963.

PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução de Almiro Pisseta e Linita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TIBURI, Márcia. **Metamorfose do conceito:** ética e dialética negativa em Theodoro Adorno. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.