



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCO ANTÔNIO OLIVEIRA NUNES

**AUTONOMIA COMO PRESSUPOSTO ÉTICO PARA A
EDUCAÇÃO:
UMA LEITURA DE PAULO FREIRE**

Londrina, PR
2011



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2011

MARCO ANTÔNIO OLIVEIRA NUNES

**AUTONOMIA COMO PRESSUPOSTO ÉTICO PARA A
EDUCAÇÃO:
UMA LEITURA DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Professor Doutor
Lourenço Zancanaro

Londrina, PR
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N972a Nunes, Marco Antônio Oliveira.

Autonomia como pressuposto ético para a educação : uma leitura
de Paulo Freire / Marco Antônio Oliveira Nunes. – Londrina,
2011.

81 f.

Orientador: Lourenço Zancanaro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Educação – Pedagogia –
Teses. 3. Educação – Ética – Teses. I. Zancanaro, Lourenço.
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comu-
nicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.....
III. Título.

CDU 37.01

MARCO ANTÔNIO OLIVEIRA NUNES

**AUTONOMIA COMO PRESSUPOSTO ÉTICO PARA A EDUCAÇÃO:
UMA LEITURA DE PAULO FREIRE**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação, da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Orientador Dr. Lourenço
Zancanaro

Prof^a Dra. Regina Taam

Prof. Dr. Bianco Zalmora Garcia

Londrina, 27 de abril de 2011.

DEDICATÓRIA

A todos e todas que com Amor, Fé e Esperança, encorajados, aceitaram o desafio de viver dialogicamente.

AGRADECIMENTO

À minha família, Paula, Ezequiel, Mário, Viviane, Paulo, Patrícia e Lourdes que sempre confiaram profundo respeito, admiração e incentivo em minhas investidas acadêmicas.

À Thaiza que me acompanhou, aconselhou e lutou bravamente, em todas as etapas desse trabalho.

Ao Professor Lourenço Zancanaro que para além das incessantes orientações, depositou credibilidade e estimável carinho.

Aos Professores Bianco Zalmora Garcia e Regina Tann, que contribuíram significativamente para o avanço qualitativo desse trabalho.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e seu respectivo quadro docente.

À Fundação Araucária pelo investimento financeiro e possibilitar dedicação integral à pesquisa.

Aos colegas do mestrado pela honra de ter compartilhado construções de conhecimentos e momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a educação**: Uma leitura de Paulo Freire. 2010. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

A reflexão concernente à possibilidade de reinvenção permanente de práticas educativas, radicalmente, democráticas para a emancipação remete a construção, reconstrução e solidificação de princípios e bases sólidas, como possibilidade de mediação praxiológica para o exercício integral da cidadania. Desse entendimento, por meio de análises conceituais, esta pesquisa busca compreender a autonomia como pressuposto ético-educacional, alinhavada com a tradição moderna expressa no pensamento de Kant, tendo como carro chefe o humanismo dialógico de Paulo Freire. Identificando neste, a essência radical ético-normativa da inserção, permanência e desenvolvimento de homens e mulheres *no* e *com* o mundo como fundamento diretivo das ações em vias de emancipação.

Palavras-chave: Autonomia. Ética. Educação. Emancipação. Dialogicidade.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomy as an ethical assumption for education**: a reading of Paulo Freire. 2010. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

The debate concerning the possibility of permanent reinvention of educational practices, radically, democratic emancipation refers to the construction, reconstruction and consolidation of solid foundations and principles of mediation, as a possibility praxiological for the full exercise of citizenship. This understanding through conceptual analysis, this research seeks to understand autonomy as an ethical assumption-educational, basted with the modern tradition expressed in Kant's thought, with the flagship humanism Paulo Freire's dialogical. Identifying the essence of this radical ethical and normative integration, retention and development of men and women and the world, as the foundation director of the shares in the process of emancipation.

Keywords: Autonomy, Ethics, Education, Emancipation and dialogic.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 MODERNIDADE: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO | 15 |
| 1.1 ÉTICA E AUTONOMIA..... | 17 |
| 1.2 ILUMINISMO E A AUFKLÄRUNG..... | 18 |
| 1.3 AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM KANT..... | 21 |
| 2 AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE | 25 |
| 2.1 CONSCIENTIZAÇÃO DA OPRESSÃO..... | 31 |
| 2.2 COLONIALISMO E INVASÃO CULTURAL: DIFICULTADORES DA AUTONOMIA..... | 32 |
| 2.3 AÇÃO ANTIDIALÓGICA..... | 34 |
| 2.4 PRECONCEITO E ANTIDIALOGICIDADE..... | 42 |
| 2.5 CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO..... | 48 |
| 2.6 SECTARISMO E IRRACIONALISMO..... | 50 |
| 3 AÇÃO DIALÓGICA: DIMENSÃO ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA, POLÍTICA E ESTÉTICA | 54 |
| 3.1 DIÁLOGO EM PAULO FREIRE..... | 54 |
| 3.2 DIMENSÃO ÉTICA..... | 63 |
| 3.3 DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA..... | 66 |
| 3.4 DIMENSÃO POLÍTICA..... | 68 |
| 3.5 DIMENSÃO ESTÉTICA..... | 70 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| REFERÊNCIAS | 79 |

1 INTRODUÇÃO

A educação tem emergido da conjuntura da sociedade global. A tecnologia e o amplo crescimento do mercado comercial têm comandado e direcionado as relações humanas. Como o desenvolvimento integral dos indivíduos está sob a égide do capitalismo e da lógica liberal, essas relações acenam para um projeto social visualizando um ideal de homem.

Nesse atual contexto de amálgama que compõe a contemporaneidade, vislumbram flácidos comportamentos e posturas reiterando a urgente e necessária reflexão, englobando, assim, todas as dimensões de existência humana. É nesse sentido, que emana a educação como possibilidade de contemplar a integralidade de homens e mulheres frente aos desafios da atualidade.

A educação se apresenta não somente como possibilitadora de inserção neste mundo, mas também a maneira pela qual é alterada o curso da mesma. É a partir deste entendimento, que a tradição filosófica de Aristóteles à Immanuel Kant, Hannah Arendt e/ou Paulo Freire, compreende a educação, ou seja, toda a tradição filosófica analisa a educação, sendo o espaço, pelo qual se insere os novos seres (as crianças) na sociedade. É através dela que se move, direciona e efetiva o processo de humanização.

Segundo Hannah Arendt, “a essência da educação é a natalidade, é o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 1992, p. 243). Portanto, a educação existe em virtude de a criança ser um fenômeno, uma aparição. Neste sentido, a criança enquanto estrangeira, num mundo estranho que já possui sistemas e valores, precisa ser gradativamente introduzida no mundo. Tal introdução se realiza mediante a educação.

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é esta a situação humana básica em que o mundo é criado por mãos de mortais, e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito pelos mortais, se desgasta, e dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem (ARENDR, 1992, p. 243).

Com efeito, a educação se mostra um tema da mais alta relevância, mas “a própria educação só tem sentido se for intrinsecamente ético, da mesma forma que a educação para a cidadania só terá sentido quando a ética for sua condição” (ZANCANARO, 2005, p.10). Ora, se temos um desafio educacional e a ética jamais pode estar desvinculada da idéia de educação, então se mostra pertinente voltarmos nossa reflexão para esta temática. Esta reflexão tem como pano de fundo um cenário, segundo o qual visualiza-se os desmandos e as fragmentações da racionalidade moderna ocidental, pois conduziram o planeta à beira da desintegração e da destruição. A ameaça para a continuidade da vida no planeta é agravada pelo fato de que, a organização da convivência humana em nível planetário, é comandada por uma lógica antropofágica e suicida.

Na *Pedagogia do Oprimido*¹ está a denúncia de que, nesta lógica antropofágica e suicida:

(...) o dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo principal. Por isso é que para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser* para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem (FREIRE, 2005, p. 51)

Neste contexto, desenha-se uma violação de algo que o homem tem de mais específico: o *ser mais*, o seu desenvolvimento enquanto ser que pode *ser mais*. Como ser que pode *ser mais*, está implicada a idéia de ser inacabado e é neste aspecto que surge o caráter imprescindível da educação. É exatamente na inconclusão do ser que tem consciência de ser, enquanto tal, que funda a educação como processo permanente, contínuo. Para Freire “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 1996, p. 58).

¹ Esta obra representa um marco no pensamento de Paulo Freire. Escrito no período da Ditadura Militar, momento em que esteve exilado, exprime as bases fundamentais do pensamento do autor. Bases estas que jamais foram cristalizadas por ele, ou seja, nela Freire esboça caminhos conceituais que buscam a compreensão e intervenção na sociedade, com vistas sempre à conscientização e emancipação dos oprimidos. Devido a não cristalização de ideais e conceitos, a obra marca um período histórico passível de críticas e revisões pelo próprio pensador. Por exemplo, embora ela marque profundamente a trajetória do corpo teórico freiriano referente ao conceito de conscientização e libertação seu amadurecimento e apogeu repousam em escritos posteriores como *À Sombra desta Mangueira* e *Cartas à Cristina*.

Basta, porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade (...), porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens - a do ser mais (FREIRE, 2005, p.47).

Diante do cenário moderno de violência à dignidade do homem, em que pode ser expresso o desrespeito à sua condição ontológica, essencial, que é de *ser mais*, de *ser inacabado*, que propomos arquitetar um plano sólido de desenvolvimento para este trabalho.

Faz-se necessário voltar nossa reflexão sobre os elementos que circunscrevem a esfera deste processo, se entendermos que a educação é onde “decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo, e abandoná-las a seus próprios recursos (...), preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDRT, 1992, p.247).

Outrossim, a investigação proposta poderá servir como subsídio para incorporar a ética no agir pedagógico, possibilitando uma reflexão intervencionista, de modo a encarar a autonomia e o respeito à dignidade humana como parte da cidadania. Desta maneira, ancorados no pensamento freiriano, estaremos repensando a sociedade atual numa perspectiva diferente da tradicional. Se a modernidade está voltada para as relações sociais comandadas por uma lógica que desrespeita a essência do homem, “porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens - a do ser mais” (FREIRE, 2005, p. 47), por isso antropofágica, então devemos atentar às possibilidades e sinalizações freirianas que buscam, sobretudo, a libertação da opressão, buscando resguardar a dignidade humana.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o conceito de autonomia em Freire, como uma pedagogia pautada na ética e no respeito à dignidade humana. Para que possamos atingir com êxito tal objetivo, traçamos o seguinte roteiro: Estabelecer relações entre ética e educação, analisando a autonomia como pressuposta da ética para a educação. Analisar, após explicitarmos a indissociabilidade entre ética, autonomia e educação, o entendimento da autonomia na filosofia moderna, tendo como representante Kant, haja vista que este apresenta contribuições expressivas para o entendimento dessa temática,

culminando o apogeu da própria modernidade no tocante a emancipação dos indivíduos.

Com efeito, a fim de compreendermos o conceito de autonomia em suas diversas abordagens, buscaremos apontar através de análises bibliográficas o desenrolar do conceito ao longo do processo histórico civilizatório do ocidente, e enfatizaremos as perspectivas conceituais, que mais influenciaram e influenciam a contemporaneidade, no tocante ao entendimento de autonomia aplicado ao sujeito.

O recorte que propomos justifica-se levando em consideração a autonomia como algo sempre presente nos discursos pedagógicos, evidentemente, que a autonomia não se limita aos discursos pedagógicos, mas a toda e qualquer prática que mire um sujeito autêntico de direito e deveres, sendo que tal autenticidade é uma exigência ética que perpassa as mais diversas e tênues camadas da sociedade.

Entretanto, destaca-se aqui, a fim de não expandirmos demasiadamente os horizontes, assegurando uma possibilidade epistemológica rigorosa e que nos conduz a uma efetiva reflexão praxiológica, um enfoque da autonomia a partir de uma perspectiva pedagógica. Nesse sentido, buscamos visualizar nos discursos contemporâneos elementos que, mediante a educação, tem um viés orientado, voltado, para a autonomia dos sujeitos.

A centralidade desse trabalho é mergulhar na fundamentação de uma autonomia inscrita na racionalidade dialógica, como possibilidade viável de emancipação, sendo que esta se encontra amplamente propositada na elaboração estrutural do pensamento freiriano, como possibilidade ou alternativa viável em relação aos modelos de autonomia que se fundam a partir de uma visão hegemonicamente abstrata, unidimensional e liberal.

Buscaremos apontar uma forte crítica de Freire aos modelos de racionalidades dominantes, por conseguinte, aos modelos de autonomia dominantes, sendo que estes apresentam conseqüências necrófilas², sobretudo pelas suas potencialidades desumanizantes que trazem em seu seio uma espécie de imobilismo para a humanidade.

Com efeito, instaura-se aqui o compromisso de explicitarmos a partir de Freire a proposição de bases teórico-filosóficas enquanto fundamento da vida

²O caráter necrófilo esta estritamente relacionado à perversão que consiste na atração e valorização de condicionantes que privam o homem de sua autenticidade, delegando-o a ser menos.

humana, isto é, dignamente, para que possamos construir caminhos que nos orientem em prol de um mundo mais humanizado.

Enfatizaremos a autonomia freiriana, fundada no diálogo, como fundamento antropológico que nos possibilita a necessária tarefa de alimentar a esperança com relação à possibilidade de processos sócio-culturais emancipatórios, sendo que nesses processos não há outro personagem, senão o próprio sujeito envolvido consigo mesmo, com seus pares e com o mundo, que venham a concretizar o permanente processo, ação ininterrupta de um mundo mais humanizado.

Inicialmente, é importante destacarmos que Freire trata da autonomia como processo permanente, e que deve ser conquistada no rol de elementos sócio-histórico que compõe a existência do sujeito. Neste sentido, sua concepção de autonomia está relacionada com diversos pontos, tais como: Política, educação, opressão, dialogicidade, antialogicidade, eticidade, esteticidade, ser mais, ser menos, ser para si, ser para outro, entre outros, os quais abordaremos ao longo dos capítulos que seguem.

Nota-se que as leituras dos capítulos devem estar atentas às possibilidades de relações e correlações conceituais, que possam parecer num primeiro momento, desconectas, mas que são imprescindivelmente relacionadas em suas dialogicidades. O diálogo entre as idéias, conceitos, são condições necessárias para compreendermos a tessitura desse trabalho.

Propomos o desafio, juntamente com Freire, de transpor as barreiras heterônomas que possam se apresentar, já de imediato, ao nosso próprio modo estrutural de pensar, ou seja, discorrer o pensamento, problematizar sua estrutura, tornando assim uma exigência, enquanto possibilidade epistemológica da consciência que se descobre. Se descobrindo, enquanto tal, ou seja, consciente de si, engendra um movimento de busca constante no espaço e no tempo. É um desafio necessário porque a consciência de si não implica em si mesmo no isolamento, mas instaura uma consciência relacional com o outro, com as coisas e com o mundo.

Para que possamos circunscrever e mapear, conceitualmente, a autonomia dentro do pensamento freiriano, buscaremos elencar diversos elementos que compõe tal concepção. Nota-se, com efeito, que não há uma expressão que

possa pontualizá-la, mas entendemos que são vários aspectos conceituais que devem convergir em uma direção específica.

Freire não trata da autonomia e emancipação, desconectadamente, como um conceito abstrato, sem vinculação com a materialidade constituinte na existencialidade do sujeito, mas como elemento constituinte a partir de uma gama de elementos que estão envoltos na temporalidade e na espacialidade, nas quais o sujeito existe.

Temporalidade e espacialidade são elementos que constituem a historicidade. A história é aquilo que vai caracterizar a situação dos indivíduos, ou seja, historicidade e sujeito não são dissociáveis na relação interativa do homem com o mundo e consigo mesmo.

O homem, dessa perspectiva, é um sujeito histórico, todavia, essa historicidade não lhe confere uma passividade, mas sim uma atividade. A atividade humana, que só é possível dialogicamente, caso contrário resultaria em passividade, tira-o do determinismo e coloca-o diante da possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, de fazer a sua própria história, de construir seu próprio projeto.

Os capítulos que apresentaremos têm como pano de fundo a indissociabilidade entre autonomia, ética e educação, onde a primeira é condição necessária para que possa ocorrer a segunda. Neste sentido, levando em consideração alguns apontamentos já feitos até aqui, buscaremos ao longo desse trabalho reafirmar e aprofundar a substantividade dessa relação.

Com o intuito de trilhar a partir de uma linearidade metodológica consistente e que articule de forma saudável nossa exposição, o trabalho está estruturalmente dividido em três capítulos intitulados 1) Modernidade: Autonomia e Emancipação 2), Autonomia e Emancipação em Paulo Freire e 3), Ação Dialógica: dimensão ética, epistemológica, política e estética.

No primeiro trataremos, inicialmente, da idéia de princípio de autonomia, sua origem e significação etimológica entre os ocidentais. Num segundo momento, trataremos da autonomia de uma perspectiva kantiana, apontando nessa, seus aspectos mais significativos, tais como, o entendimento de esclarecimento, emancipação, maioridade, menoridade, uso público e privado da razão, sua respectiva fundamentação teórica.

No segundo, trataremos do conceito de autonomia e heteronomia em Paulo Freire, apontando a dicotomia entre *ser mais* e *ser menos*, a partir da

condição histórico-social dos indivíduos. Para tanto, recorreremos a sua concepção de natureza humana, ou seja, sua visão histórico-ontológica do homem. Paralelamente a esse entendimento, o capítulo busca apontar alguns agentes dificultadores da conquista da autonomia e a necessidade de uma educação, revolucionariamente, comprometida com a “posse da realidade” dos educandos como possibilidade de emancipação.

No terceiro, trataremos da Ação Dialógica e suas respectivas dimensões, isto é, o fundamento do entendimento freiriano de Diálogo a partir de sua dimensão ética, epistemológica, estética e política, evidenciando que essas dimensionalidades configuram a autonomia como um pressuposto para a educação emancipadora.

2 MODERNIDADE: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

No sentido lato, a idéia de princípio da autonomia pode ser identificada não somente na modernidade, pois muito antes dela, na Grécia Antiga, o homem já tinha desenvolvido e identificado alguns elementos de sua constituição. Com efeito, cronologicamente, este princípio também já fora desenvolvido e delineado alguns de seus contornos fundamentais antes da era cristã, ou seja, antes mesmo do período medieval.

A modernidade, de posse de uma nova racionalidade, conseqüentemente, diante de novas formas de organizações epistemológicas, busca sua emancipação mediante a desvinculação da tradição anterior, essencialmente, calcada na divindade. Portanto, entre os contornos do princípio de autonomia dos modernos estava o elemento caracterizado como centralização do sujeito. Essa centralização é uma expressão afirmativa do sujeito frente à lateralização medieval.

Embora haja uma lateralidade do sujeito no período medieval, é notório que este apresentava uma crença no progresso de autonomização do homem em relação ao período anterior que era essencialmente, dentro da lógica medieval, pagã. Ou seja, a inserção de uma visão cristã, pautada na idéia de alma individual e criada por Deus, colocou o homem em relação direta com a divindade, com efeito, colocou o homem como possibilidade transcendente. Essa transcendentalidade, ainda que embrionariamente, traz consigo a idéia de liberdade, sendo entendida como a isenção incondicional do princípio de injunção natural.

O homem, em alguma medida, não está totalmente e incondicionalmente preso às injunções naturais, pois a sua alma está além dos princípios e elementos naturais. O destino e a transcendência da alma colocam o homem como possibilidade de não carecer diante da temporalidade e espacialidade, coloca o homem diante da não subordinação plena aos elementos naturais mediante sua alma transcendente. Estes aspectos, entre outros, apontam a relação criatura-criador e seu sentido de libertação em oposição às injunções naturais.

A não subordinação da alma à temporalidade e à espacialidade contingencial, caracteriza a não determinação do homem, por isso mesmo, acentua-se a liberdade, ainda que este apresente uma subordinação ao criador, sendo que a subordinação é entendida como uma condição mediante o livre arbítrio. Se for

possível falar em liberdade nesse contexto, conseqüentemente é possível a caracterização, ainda que timidamente, da autonomia.

Considerando que a idéia e princípio de autonomia se apresenta antes do pensamento cristão, podemos visualizar aspectos que a caracteriza nos antigos, se compreendermos o processo de autonomização como a gradual e progressiva desvinculação das explicações recorrentes às forças naturais, isto é, às forças puramente míticas. Aquelas determinavam as forças naturais e, estas, por sua vez, intervinham na vida humana.

O processo de desvinculação de forças míticas, que animava o mundo para a apreensão e compreensão deste, mediante explicações cunhadas pela razão, confere, ainda que parcialmente, um processo de autonomização. Esse período é comumente estudado pela relação e passagem do mito ao logos, impulso inicial e originariamente, dentro da estrutura ocidental, atribuído aos gregos mediante seu peculiar contexto histórico.

A modernidade como veremos ao longo do texto, também traz contribuições significativas que oferecem elementos conceituais para a revisão do princípio de autonomia. Pois, de posse de um contexto de construção identitária inovadora, tendo como centralidade o sujeito cognoscível, o princípio de autonomia também ganha uma especificidade.

Convém ressaltar que a especificidade da modernidade é fortemente marcada pela racionalização dos meios, pelos quais, os homens se relacionam com o mundo e consigo mesmo. Essa racionalização trouxe avanços positivos inegáveis em diversas esferas da vida humana. Entretanto, a racionalização moderna não foi, nem está isenta de inúmeras críticas, sendo que tais críticas formam um leque tão extenso quanto a pretensão que a própria modernidade confiou no poder da razão, como potencializadora da tão requerida e necessária emancipação do homem.

O processo de autonomização chega, portanto, a se tornar crucial dentro do projeto de emancipação do homem moderno. Esse é um marco histórico-semântico que, longe de esgotar em si mesmo, lança elementos conceituais que alteram, substancialmente, a concepção dos interessados quanto à circunscrição conceitual do princípio de autonomia.

2.1 Ética e Autonomia

Uma ação não pode ser considerada eticamente correta, moral, se o indivíduo não for autônomo³. Por isso, Kant (1992) vai afirmar que a autonomia é um elemento de máxima grandeza de um ser racional, o fundamento da dignidade humana. Se a idéia de educação não pode ser desvinculada da ética (ZANCANARO, 2005), tão pouco a autonomia pode. Pois, esta é o começo da discussão daquela, e sem essa co-relação não se fala em ética propriamente.

Quando falamos de autonomia é mister que tenhamos um baldrame filosófico para sustentar este princípio, pois há muito tempo esta questão tem sido o cerne das discussões filosóficas, no tocante às ações dos indivíduos. Neste caso, não nos limitaremos ao enfoque dos princípios bioéticos decorrentes da reflexão principialista⁴. O principialismo trata da beneficência, não-maleficência, justiça e autonomia⁵. Trataremos somente da autonomia, e de uma perspectiva kantiana, porém a beneficência e a não-maleficência indicam que a ação do educador, ou qualquer profissional, sempre deve pautar-se pela busca do bem, conforme reza o juramento de Hipócrates. A justiça, por sua vez é o sustentáculo de qualquer ação que pretenda ser justa no sentido de “justo meio” proposto por Aristóteles⁶. O estagirita vai além quando propõe a reflexão sobre a equidade. Esses parâmetros são necessários para enfocarmos o fundamento da autonomia como suporte importante da nossa análise.

³ Se uma ação não pode ser considerada eticamente correta, moral, se o indivíduo não for autônomo isso não significa que uma criança ou adolescente não possa ser inserido nesse movimento, pois a autonomia deve ser pensada em termos graduais. Dessa forma, a criança e o adolescente apresentam estágios através dos quais possa atribuir responsabilidades e deveres compatíveis.

⁴ A reflexão principialista foi “elaborada a partir do Relatório Belmont sendo melhor sistematizada pelos eticistas Beauchamp e Childress. No livro *Principles of Biomedical Ethics*, primeiramente publicado em 1979, eles sustentaram que a bioética deveria ser pautada por quatro princípios básicos: respeito à autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça” (DALL’AGNOL, 2005, p. 13 - 14).

⁵ Segundo José N. Heck; “avessa à noção kantiana de autonomia, a autonomia principialista corteja descaradamente o livre-arbítrio como expressão da capacidade humana adquirida para deliberar e exercer escolha de ações, bem como separar subrepticamente a congruência estabelecida por Kant entre moralidade e autonomia. De acordo com a visão bioética, uma conduta merece ser vista como autônoma, quando passa pelo crivo do consentimento livre, ou seja, autonomia consiste em discernir acerca do seu próprio bem e tomar decisões isentas de paternalismo, amparadas por um consentimento informado. Enquanto permanece focada na relação paciente-médico, a versão bioética de autonomia inverte a constelação terapêutica naquilo que essa tem de vertical, autoritária ou paternalista e recompõe a influência unilateral dos profissionais em saúde pela eliminação da coerção, persuasão e manipulação por parte dos mesmos. A autonomia principialista limita-se a incorporar na bioética o direito natural do paciente de tomar decisões próprias, mesmo que com isso o indivíduo esteja neutralizando orientações benéficas prescritas pelos médicos” (HECK, 2008, p. 3).

⁶ O “meio termo” ou “justo meio” deve ser algo visado por todos que pretendam agir virtuosamente, com efeito, a virtude moral consiste em uma “espécie de mediania” (ARISTÓTELES, 1987, p. 10 – 15).

A palavra autonomia é de origem grega, composta pelo adjetivo pronominal “*autos*”, que significa “ele mesmo” e “por si mesmo”, e pelo substantivo *nomos*, com o sentido de “lei”, “normas, convenção”. Neste sentido, Marco Segre aponta que o conceito de autonomia nasce na cultura política da democracia grega, para indicar as formas de governo autárquicas (SEGRE, 2002, p.30). Ainda segundo Segre:

(...) é somente a partir do humanismo individualista da idade moderna, que culminava na Aufklärung (Iluminismo) do século XVIII, que o conceito de autonomia se aplica ao indivíduo. Desde então, o indivíduo se torna um autêntico sujeito formal, titular de direitos e deveres correspondentes, e capaz de querer o bem racionalmente. A primeira formulação sistemática de autonomia aplicada ao indivíduo se deve a Kant, para quem o sujeito moral em questão é a pessoa, isto é, o indivíduo racional e livre, e é por isso que a ética kantiana será conhecida como “racionalismo ético”. (SEGRE, 2002, p.30).

2.2 Iluminismo e a *Aufklärung*

No tocante à Aufklärung, Segre faz referência ao celebre texto de Kant (2002). Este apresenta em seu escrito *resposta à pergunta, que é esclarecimento*, alguns conceitos, sem os quais não haveria possibilidade de inteligibilidade do projeto Iluminista. Posto assim, ele expõe que: “a *menoridade* é a incapacidade do homem em fazer uso do seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2010, p.1). Kant toma o homem como o próprio culpado de tal estado, tendo em vista uma imensa preguiça e até mesmo covardia deste. Disto resulta uma entrega, uma tutela a outrem.

Kant coloca que o *esclarecimento* é a saída do homem de sua menoridade, (KANT, 2010, p.1) e que isso pode ser demasiadamente difícil, tendo em vista que os tutores receiam em perder a tutela e passam a ameaçar, amedrontar, de modo que o processo de esclarecimento venha configurar num retardamento.

Parece claro que dentro da lógica kantiana (KANT, 2010), basta dar a “verdadeira liberdade” ao público, sendo que esta é entendida como liberdade para pensar e caminhar através de seu próprio entendimento, para que este, inevitavelmente, chegue ao esclarecimento. Vale lembrar que, ainda dentro da lógica kantiana, somente, muito lentamente, um público seria capaz de tal cometimento.

Entretanto, é preciso ressaltar que mesmo uma revolução⁷ não seria condição suficiente para uma mudança, para uma reforma verdadeira no modo de pensar, sendo que esta seria indispensável para o esclarecimento, isto é, tomar o poder de um opressor seria uma “revolução”, porém, não configuraria necessariamente um esclarecimento.

Kant insere os conceitos de *uso público* e de *uso privado* da razão. O primeiro, segundo Kant, seria “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz da sua razão diante do grande público do mundo letrado” (KANT, 2010, p. 2), ao passo que o segundo seria “aquele que o sábio pode fazer de sua razão em certo cargo público ou função a ele confiada” (KANT, 2010, p. 2).

Em relação ao *uso público*, o esclarecimento é possível na medida em que há liberdade para fazer uso público da razão em todas as questões, sem, portanto, haver espécie de censura. Em relação ao *uso privado*, a lógica kantiana admite que dentro de um exercício ou função deve-se, primeiramente, obedecer, porém, num segundo momento, diante de um público maior, deve-se fazer um *uso público* da razão, fazer uso de suas próprias idéias, ainda que essas sejam contrárias em relação às idéias expressadas pelo *uso privado*.

Arendt, tal como Kant, entende por esfera pública o mundo comum no qual todos podem ser vistos e ouvidos pelos efeitos de seus atos e palavras. Mas, quando a expressividade de cada indivíduo deixa de ter sentido perante a esfera pública, dá-se a bancarrota desta, assim, o espaço comum cede lugar ao privado. Este detrimento da esfera pública, na modernidade, segundo Arendt (1992), fundamenta a crise na educação, isto na medida em que os indivíduos se preocupam somente com questões particulares⁸.

Considerando o aparato kantiano acerca do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985) lançam elementos que permitem reorganizar o pensamento sobre o desenvolvimento de tal conceito. Deste modo, os autores buscam apontar características contraditórias inerentes ao próprio esclarecimento, nisto inclui, não só a idéia de libertação e autoconservação, elementos presentes em Kant, mas também a idéia de autodestruição e dominação que permeiam a história.

⁷ Inclui aqui até mesmo uma tomada de poder pelo público, como várias “revoluções” que já ocorreram ao longo da história.

⁸ Entendemos que o papel ético-educacional é preparar gradativamente a criança para abandonar a esfera privada, adentrando na esfera pública, sendo que nesta a dimensão humana do mundo é construída e preservada.

Notadamente, Adorno e Horkheimer (1985) tomam o conceito de esclarecimento de forma mais ampla que aquela de Kant, pois os autores carregam a herança iluminista do esclarecimento (razão, imanência do ser humano, saída da menoridade), mas avançam na medida em que alargam os horizontes, observando nos primórdios da civilização elementos que lançam luz ao esclarecimento.

A superação kantiana da menoridade tem origem exclusivamente a partir, e por meio, da racionalidade. Adorno e Horkheimer (1985) buscam as origens do esclarecimento de outra maneira. Pois eles entendem que tal saída da menoridade se dá não só no Iluminismo, mas além dele, na origem da civilização. Deste modo, buscam compreender a dinâmica intrínseca que permeia o conceito de libertação propagado pelos pensadores iluministas, entre os quais encontra-se Kant.

Este traço desenha e começa a definir uma crítica ao conceito tradicional de esclarecimento. Aqui o conceito além de receber um caráter histórico mais definido, atenta ao exame da origem e das formas de dominação. A atenção ao solo de desenvolvimento cronológico do conceito é mais apurada. Neste sentido, rompe com a concepção segundo, a qual, a origem do esclarecimento se dá na idade moderna, isto é, período iluminista.

Posto assim;

(...) cada passo foi um progresso, uma etapa do esclarecimento. Mas, enquanto todas as mudanças anteriores (do pré-animismo à magia, da cultura matriarcal à patriarcal, do politeísmo dos escravocratas à hierarquia católica) colocavam novas mitologias, ainda que esclarecidas, no lugar das antigas (o deus dos exércitos no lugar da Grande Mãe, a adoração do cordeiro no lugar do totem), toda forma de devotamento que se considerava objetiva, fundamentada na coisa, dissipava-se à luz da razão esclarecida (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.91).

Todavia, ao formular conceitos e nomear os seres com a intenção de melhor conhecê-los, e conhecer é dominar e o dominar é possibilidade de afastar o medo que encontra-se diante do desconhecido, o homem faz uso indevido da razão. Deste modo, não vive harmoniosamente com a natureza, isto é, não respeita mutuamente e vê-se obrigado a dominá-la. Este cometimento de dominação – e autodominação - desemboca, posteriormente, na razão instrumental. Neste sentido, configura-se uma crítica contundente que abarca não só o esclarecimento kantiano,

mas abarca também o capitalismo, ao qual, está mergulhada a contemporaneidade e seu sistema educacional.

2.3 Autonomia e Emancipação em Kant

Embora se possa encontrar nos frankfurtianos reflexões com elementos mais aprofundados, em contexto sócio-histórico, e que lançam críticas ao tradicional conceito de esclarecimento, é somente a partir do projeto iluminista, como aponta Segre, que “o conceito de autonomia se aplica ao indivíduo”. Este passa a ser, sistematicamente, possuidor de direitos e deveres, onde a racionalidade passa a ocupar um lugar central.

Mesmo o leitor, não muito assíduo das obras de Kant, pode perceber indícios que tornam evidente a tentativa de Kant em distinguir o mundo fenomênico do não fenomênico: fenômeno e númeno. Certamente, um dos focos desses indícios pode ser encontrado, abundantemente, na obra “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*”.

O homem está envolto nessas duas esferas (mundo fenomênico e numênico), na primeira como sujeito dado numa experiência, empírico; na segunda, como sujeito incondicional a partir de imperativo categórico prático⁹ dado pela “razão pura”¹⁰, isto é, independente de toda e qualquer acepção da experiência.

De acordo com Kant, a lei moral e tudo que se relaciona com moralidade, nada têm a ver com o empírico (experiência), pois, desta forma, a moralidade ficaria restringida ao particular e com certas limitações. Kant afirma (KANT, 1992) que uma ação moral deve ser realizada por dever, eliminando totalmente a influência das inclinações na instância decisória¹¹. Para ele, o moralmente bom é ilimitado e universal, ou seja, independente do contexto da moralidade de uma ação, deve estar em conformidade com a lei moral.

Em Kant, o princípio de autonomia é pensado, fundamentalmente, em termos do direito de deliberar e escolher livremente. Para que a ação seja

⁹ Imperativo categórico prático exprime uma máxima: *Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca // simplesmente como meio* (1992, p.69).

¹⁰ Possivelmente, é neste sentido que Sagre aponta que “a ética kantiana será conhecida como ‘racionalismo ético’”.

¹¹ Retomaremos este ponto a seguir e defenderemos que não é necessário eliminar totalmente a influência das inclinações na instância decisória para que a ação seja moralmente boa. É possível defender a partir das “próprias premissas da filosofia moral kantiana, que as inclinações não retiram o valor moral de uma ação” (PAVÃO, 2007, p. 17-23).

considerada realmente autônoma, existe a necessidade de três condições básicas: intencionalidade, conhecimento e a não-interferência. Uma vez que estas condições são preenchidas, pode fazer-se uma ligação entre a noção de autonomia e a de sujeito de ação.

Portanto, para Kant a moralidade fundamenta-se na autonomia do sujeito, e na capacidade de determinar-se segundo princípios ou máximas postas por si mesmo, livres de condicionamentos empíricos, de maneira puramente a priori. Sendo que tal representação de princípios deve estar em conformidade com a lei moral, que por sua vez, se expressa através do imperativo categórico (noção de dever), cujo critério é a possibilidade de universalização de máximas.

É preciso, entretanto, ressaltar que trata apenas do móbil (de toda e qualquer ação humana) ser, fundamentalmente, pautado na “razão pura”, *a priori*, o que não implica que não possa ser acompanhada de elementos dados na experiência, conforme observa Pavão:

O que a moral de Kant exige é que o fundamento de determinação das ações não sejam as inclinações. Isso é uma coisa. Outra é pretender a supressão das inclinações, o que seria contraditório com a natureza finita do homem e, de modo algum, repita-se, exigido pela moral de Kant (PAVÃO, p. 21 – 22).

Tal observação é contundente e põe em xeque toda e qualquer acusação de um suposto, demasiado, rigorismo kantiano que alega uma eliminação total das inclinações.

Sem dúvida este é um ponto de grande polêmica, todavia, se considerarmos que logo na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant nos alerta que “algumas qualidades são mesmo favoráveis a esta boa vontade e podem facilitar muito a sua obra” (KANT, 1992, p. 22). Podemos concluir que Kant está admitindo, de certa forma, reconhecer algumas inclinações e paixões como favoráveis a moralidade. Ademais, na religião, Kant também aponta que “as inclinações naturais, consideradas em si mesmas, são boas”, ainda nesta ocasião, nos alerta que são:

(...) irrepreensíveis, e pretender extirpá-las não só é vão, mas também prejudicial e censurável; pelo contrário, há apenas que domá-las para que não se aniquilem umas às outras, mas possam ser levadas à consonância num todo chamado felicidade (KANT, 1992, p. 64).

Rousseau também traz contribuições significativas no tocante a temática. Com efeito, no *Emílio*, especificamente no início do livro IV, ele também nos alerta que “nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é portanto empresa tão vã quão ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, é reformar a obra de Deus” (ROUSSEAU, 1968, p. 234 – 235). Devemos, entretanto, destacar que ambos estão tratando somente de inclinações naturais como elementos indispensáveis à moralidade. Feita essa indispensável observação como possibilidade de mediação entre ambos, o genebrino se posiciona:

Eu acharia, quem quisesse impedir as paixões de nascerem, quase tão louco quanto quem as quisesse aniquilar. E os que pesassem tal fosse minha intenção até aqui, ter-me-iam certamente muito mal compreendido (ROUSSEAU, 1968, p. 234).

Um dos grandes marcos que gostaríamos de evidenciar aqui é a significativa contribuição de Rousseau para a concepção de moral moderna, e avança esta ao resgatar a dimensão sensitiva como elemento favorável a emancipação. Na verdade, Rousseau toma as paixões e inclinações naturais como os próprios instrumentos de nossa conservação.

Se as inclinações imediatas têm por finalidade proteger a própria vida, vale considerarmos, de uma perspectiva valorativa, que defender a vida é uma condição necessária para o desenvolvimento de quaisquer potencialidades, inclusive para o próprio desenvolvimento da razão ao qual pregavam os iluministas.

Todavia, é pertinente apontarmos que, em verdade, não possuímos somente inclinações naturais e, como pensar tais inclinações que não são naturais? Elas são possíveis como elementos morais? No tocante a tais inquietações Rousseau é bem claro:

A fonte é natural sem dúvida, mas mil riachos a ela estranhos ampliaram-na; é um grande rio que aumenta sem cessar e no qual encontraríamos com dificuldades algumas gotas das primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito restritas; são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas que nos subjugam e nos destroem vem de fora; a natureza não no-las dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (ROUSSEAU, 1968 p.235).

Consideramos, de acordo com Rousseau (ROUSSEAU, 1968), que nossas paixões se apresentam como os principais instrumentos de nossa conservação. Relembremos que as paixões são sinônimas de inclinações e, que neste contexto, trata-se apenas das inclinações naturais ou imediatas, pois aquelas que não são naturais, isto é, que vem de fora nos destrói, exonerando os cuidados necessários ao elementar, a vida.

Posto assim, considerando uma não eliminação total das inclinações e paixões, o imperativo categórico surge como um dever, pois expressa uma “lei moral”, e está afinada a si mesma, segundo leis que dá a si mesmo. Este entendimento delinea a “autonomia da vontade”¹² kantiana. Neste sentido, segundo Kant, “a *autonomia* é, pois o fundamento da dignidade humana e de toda natureza racional” (KANT, 1992, p.79).

Pode-se entender também que, como exercício da liberdade e da responsabilidade, a autonomia constitui formalmente uma expressão de máxima grandeza e de dignidade humana e se manifesta na capacidade de os seres humanos poderem fazer escolhas racionais. (ANJOS, 2006, p. 178).

Como observado, a autonomia configura-se num elemento de máxima grandeza e de dignidade humana, nas palavras de Kant: “fundamento da dignidade humana e de toda natureza racional (KANT, 1992, p.79)”. É por isso que enfocaremos a autonomia como um baldrame indispensável para a ética, por conseguinte, para a educação, tendo em vista que a idéia de ética e de educação jamais pode ser desvinculada, e que a própria educação só tem sentido se for, intrinsecamente, ética (ZANCANARO, 2005).

A educação indissociada da ética configura uma exigência normativa. Essa exigência é apontada pela própria natureza da condição de inacabado do homem.

¹² A vontade deve ser determinada somente pela representação da lei moral, exclui-se, portanto, elementos exteriores como objetos, mandamentos, motivos “nobres” etc.

3 AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE

Após termos estabelecido no capítulo anterior relações necessárias entre ética e educação, analisando a autonomia como pressuposta da ética para a educação, buscamos explicitar a indissociabilidade entre ética, autonomia e educação. Seqüencialmente, buscamos esclarecer o entendimento da autonomia na filosofia kantiana, e agora passamos ao exercício de explicitar o conceito de autonomia em Paulo Freire como possibilidade de emancipação na realidade concreta, ou seja, passamos a analisar o entendimento freiriano de autonomia como “posse da realidade” na prática educativa.

O motivo que mobilizou à construção e recorte temático, desse capítulo em Freire, diz respeito ao fato de levarmos em consideração que a autonomia como possibilidade de emancipação é algo sempre presente nos discursos pedagógicos. Evidentemente não se limita aos discursos pedagógicos, mas a toda e qualquer prática que mire um sujeito autêntico de direitos e deveres, sendo que, tal autenticidade, é uma exigência ética que perpassa as mais diversas e tênues camadas da sociedade.

Entretanto, destacamos, a fim de não expandirmos os horizontes que nos assegura uma possibilidade epistemológica concreta e que nos conduz a uma efetiva reflexão sem dispersões lateralizantes, a autonomia a partir de uma perspectiva pedagógica. Com efeito, objetivamos, nesse capítulo, analisar o conceito de autonomia em Freire como base de uma pedagogia pautada na ética e no respeito à dignidade humana.

Sendo a autonomia algo presente nos discursos pedagógicos e nos demais discursos, que tem como pano de fundo um horizonte de emancipação, resta-nos um pergunta crucial: que autonomia é essa? Quais são seus elementos constitutivos? Quais seus contornos? Quais são seus desafios? Na verdade, estes questionamentos, estas indagações, foram encarados e levados às últimas conseqüências por Immanuel Kant, de quem tratamos no capítulo anterior. Dada a seriedade e relevância deste autor, sua respectiva contribuição, fez-se necessário abordá-lo.

Todavia, apesar dos contornos conceituais apontados no amplo sistema filosófico kantiano, parece fundamental que não nos limitemos aos elementos conceituais, tão somente, apontados por ele para compreendermos

fenômenos atuais, nesse sentido, não compreendemos a autonomia kantiana como algo acabado, como um sistema fechado e impenetrável. Isso, é claro, não implica em uma negação aos elementos constitutivos da concepção kantiana de autonomia, pelo contrário, implica o retorno reflexivo sobre tal questão, o reconhecimento de possíveis lacunas, o reconhecimento de sua genialidade e originalidade reflexiva. Também implica provocar a própria coerência, em que Kant trata da questão, ao resgatar a dignidade humana em forma de emancipação.

Portanto, o esforço que se segue nesse capítulo, não tem como objetivo suprimir os elementos favoráveis a autonomização que foram desenvolvidos ao longo da história, mas elencar elementos que permitem eliminar possíveis ingenuidades, percepções enganosas, a fim de clarificar o terreno conceitual para que possamos visualizar horizontes mais favoráveis à efetiva emancipação, mediante processos educativos verdadeiramente revolucionários.

Inicialmente, é importante destacarmos que Freire tratou da autonomia em diversos momentos de sua trajetória. Neste sentido, sua concepção de autonomia impele-nos a considerar um amplo movimento territorial, através do qual se radica a autonomização emergente do diálogo.

O movimento de conscientização¹³ é um desafio necessário. Necessário porque a consciência de si implica, não em si mesmo no isolamento, mas instaura uma condição relacional com o outro, com as coisas e com o mundo, ou seja, é na teia de relações que o processo de humanização se efetiva.

O homem, dessa perspectiva, é um sujeito histórico e essa compreensão nega a passividade de um suposto determinismo. A atividade humana, que envolve o auto-reconhecimento, é uma especificidade puramente humana, peculiar em relação aos outros seres. Esta atividade humana não pode ser

¹³ O conceito de Conscientização se apresenta flexível e escorregadio dentro do corpo teórico de Paulo Freire. Especificamente neste momento fazemos menção à circunscrição conceitual apresentada na *Pedagogia do Oprimido*. Todavia, é importante destacarmos que em *Pedagogia da Autonomia* ele faz uma releitura conceitual e chega ao amadurecimento desse conceito somente mais tarde. Por exemplo; em *Cartas à Cristina* e *À Sombra desta Mangueira*, onde ele já não limita a mera consciência da opressão, mas toma-a criticamente como um processo que envolve o auto-reconhecimento de sujeito entre sujeitos, agindo política e solidariamente *na e pela* práxis. Portanto, a conscientização tratada nesse capítulo não esgota a totalidade conceitual do autor, mas enquanto processo de amadurecimento que acena para a totalidade. Da mesma forma se dá com o conceito de libertação, quer dizer, só é possível compreender este tendo como referência aquele. Com efeito, a libertação se dá mediante a conscientização, o que deve ser entendido como um estágio conceitual dentro da linearidade processual do pensamento freiriano. No estágio amadurecido a educação é um ato político, são indissociáveis, em via de emancipação. Isso será evidenciado no terceiro capítulo quando tratarmos da dimensão política do diálogo, ou seja, sua diretividade. Portanto, as dimensões do diálogo contidas, amplamente, no terceiro capítulo compreende a totalidade do amadurecimento do pensamento de Freire.

realizada, como veremos, fora de uma dialogicidade, pois se assim fosse, não seria um ato de criar, de transformar o mundo e a si mesmo, seria puramente passividade. Por isso que enfatizaremos o diálogo como possibilidade viável ao exercício humano, ao processo de emancipação, ao ato educativo e, verdadeiramente, revolucionário em busca de autonomização.

Sendo passividade, o não-diálogo, resta o determinismo fatalista que rouba de homens e mulheres a possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, e de fazê-la, isto é, de construir seu próprio projeto, de serem autônomos.

Feita a observação de que Freire não trata da autonomia, desconectadamente, como um conceito *a priori*, sem uma vinculação com a materialidade constituinte na existência concreta do sujeito, mas constituinte a partir de uma gama de elementos que estão envoltos na temporalidade e na espacialidade, a qual está inserida o sujeito. Passemos a abordagens dos elementos que constituem a noção de autonomia freiriana.

O homem, entendido como atividade histórico-social é, essencialmente, dever. A atividade humana viável dialogicamente, porque caso contrário, resultaria em passividade, tira o homem do determinismo e coloca-o diante da possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, de fazê-la.

Com efeito, para atingirmos uma convergência sem, contudo, deturparmos a concepção de autonomia em Freire, abordaremos diversos aspectos em diversas obras, lembrando que tais aspectos são conexões necessárias, uma vez que, não há um esgotamento de elementos correlacionados com a autonomia. Temos, portanto, que contemplar as mais diversas possibilidades do rol histórico-social, as quais, permeiam a concreticidade do sujeito.

Assim, como os autores iluministas, tendo como marco o pensamento kantiano, Paulo Freire trata em seu livro *Pedagogia da autonomia*, de elementos que lançam ensejos à concepção e revisão da idéia que a modernidade tem sobre a autonomia e emancipação.

Enfatiza a importante tarefa da prática, educativa-crítica, como transição ou passagem da heteronomia para a autonomia. Esta “passagem” ou “caminhada” assume em si um caráter crítico-constructivo e é um ponto central, permeando, portanto, todo o pensamento freiriano:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...) (FREIRE, 1996, p. 41).

Tendo em consideração e análise, seu amplo pensamento sócio-político-pedagógico, podemos extrair elementos que possibilitam uma concepção de autonomia, nos quais, está alicerçado a condição sócio-histórica de um povo ou indivíduo, sem ferir, portanto, a própria premissa sócio-político-pedagógica do autor.

Com efeito, o conceito de autonomia e heteronomia estão envolvidos em um processo fundamentalmente filosófico, de conscientização, de emancipação. Este, por sua vez, traz consigo, especificamente neste caso, a idéia de sujeito que tenha se libertado, isto é, se emancipado da opressão, sendo opressão é tudo aquilo que interfere, restringe ou anula a liberdade. Percebe-se, claramente, que a concepção epistemológica em torno da autonomia em Freire, mantém certa correlação dialógica com a tradição iluminista, e até mesmo com a tradição frankfurtiana, porém com suas respectivas confluências e dissonâncias.

Tendo em consideração possíveis confluências e dissonâncias com a tradição filosófica, Freire parte do pressuposto de que a autonomia está estritamente relacionada com o "ser para si", (FREIRE, 1996, p. 107) e com o contexto histórico de alienação, submissão, dos oprimidos. Portanto, a autonomia está relacionada, fundamentalmente, com a idéia de libertação do estado de submissão e alienação dos oprimidos. Por outro lado, compreende a heteronomia, como a condição de um indivíduo ou grupo social que ainda não conquistou a autonomia, encontrando-se em situação de opressão e alienação. Tal situação é caracterizada por Freire como "ser para outro" (FREIRE, 2005, p. 40).

Buscando compreender, conceitualmente, tanto a autonomia como a heteronomia, dentro do pensamento freiriano, objetivamos reconhecer a substância emancipatória contido na autonomia.

A partir das premissas freirianas, que embasam a fundamentação da concepção de autonomia e heteronomia, isto é, "ser para si" e "ser para outro", é que podemos defender, partidariamente, o papel da educação enquanto possibilidade de transição, da processual transição da heteronomia para a autonomia. (FREIRE, 2000, p. 78).

Portanto, podemos defender, a partir de Freire, que a opressão está circunscrita em uma configuração caracterizada pela condição heterônoma, e que a educação quando voltada para a condição ontológica do homem, a de “ser mais”, pode viabilizar possibilidades de condições, nas quais, os indivíduos possam conquistar, gradualmente, o efetivo “ser para si” enquanto seres autônomos.

Considerando a relação de opressão que assola a contemporaneidade e seus projetos educacionais, destacar-se-ia, dentro do sistema filosófico freiriano, uma complexa denúncia que abarca todas as esferas da sociedade: política, econômica, ética, educacional, onde favorecem a perpetuação da heteronomia.

A partir da denúncia de sistemas que buscam a perpetuação da heteronomia, engendra-se um movimento filosófico freiriano visando viabilizar não somente em teórica, mas, sobretudo, em prática, uma educação a qual esteja comprometida com a construção de realidades sociais, indo ao encontro da autonomia. Neste caso, está implicada a construção de condições para a efetivação do “ser para si” em oposição ao “ser para outro”.

A superação do estado de heteronomia sinalizado por Freire, transita na prática pedagógica engajada, prática pedagógica praxiológica. Por conseguinte, está estritamente direcionada ao oprimido. Pois, coerentemente, Freire direciona uma atenção especial ao vitimado, enfraquecido, aos esquecidos. Atenção especial aos chamados de “subdesenvolvidos” pelos quais se intitulam “desenvolvidos”. Freire leva em consideração o fato de que historicamente foram oprimidos com o colonialismo, com os neocolonialismos, com as ditaduras militares e com o neoliberalismo.

De forma democrática o educador, desenhado por Freire, busca a superação da heteronomia e construção da autonomia. Neste sentido, dado a importância de compreendermos em profundidade o pensamento freiriano, convergente ao princípio de autonomia, discorreremos sobre a condição heterônoma que temos de superar.

A heteronomia que Paulo Freire se opõe e que temos de superar, está apregoada, e pode ser traduzida na condição existencial de miserabilidade a qual os oprimidos são submetidos. Essa miserabilidade pode ser entendida não somente como a privação da terra, mas também a privação da expressão dos seus

saberes, da sua palavra, englobando a dimensão epistemológica, estética e política dos oprimidos.

Heteronomia como condição, de existência da realidade histórica e concreta, da qual uma parte expressiva da humanidade é vítima. Vítima porque lhe é negada sua mais autêntica e sublime essência, ou seja, a negação da vocação do homem de "ser mais". (FREIRE, 2009, p. 35) É a negação da liberdade, negação do homem como "ser para si". Deste modo, fica caracterizada a heteronomia como uma condição existencial, histórica e alienada.

Quando se anula a vocação humana de "ser mais", está, automaticamente, instaurada uma opressão; figura-se neste instante a inserção da dramática e pernicioso realidade do "ser menos". Esta opressão – negação do ser mais - pode ser constatada na atualidade, pelas situações concretas de miséria, as quais alguns grupos são submetidos.

A opressão, também, é caracterizada pelas desigualdades sociais, pela exploração da força de trabalho do homem, pela exploração do trabalho infantil e pelos autoritarismos que permeiam as relações de poder.

Essas situações, entre outras, são responsáveis pelas realidades concretas que fazem com que o homem viva em condição de heteronomia. Estes agentes não só limitam, mas anulam a liberdade do homem impedindo, portanto, sua capacidade de optar, de mudar, de realizar e de atualizar-se.

A heteronomia como condição existencial, como um estado a ser superado, é uma realidade desumana e bidirecional. Essa bidirecionalidade se instaura na medida em que atinge, não só aos oprimidos, mas aos que oprimem. Freire constata que;

(...) os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido na opressão (FREIRE, 2005, p. 48).

Portanto, toda opressão é bidirecional e, intrinsecamente, alienante porque leva tanto o oprimido quanto o opressor a ser menos. Isso só faz sentido se compreendermos que a humanização é resultado da própria humanidade, da própria ação do homem, essa possibilidade de se constituir é resultado da sua condição de liberdade, isto é, de ser livre.

A opressão aliena, condenando o homem a ser menos e ser para outro, colocando-o na condição de objeto e não de sujeito. A alienação é a negação do caráter criativo e criador do homem, é a negação da própria liberdade humana, é heteronomia. Impossibilita o homem a tomar consciência de que ele é um ser inacabado. Segundo Freire, a diferença do ser que tem consciência de seu inacabamento é que:

(...) inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1996, p.53).

O auto-reconhecimento do inacabamento inaugura dentro do pensamento freiriano, uma percepção da opressão. Ou seja, não é possível pensarmos a opressão, enquanto tal, se não tivermos consciência do inacabável. Pois se há uma incompletude, então, tudo aquilo que constrange, restringe ou impede que o homem se atualize a fim de se completar, de desenvolver suas potencialidades, instaura, portanto, a opressão.

Essa opressão como veremos, não diz respeito apenas aos pobres, aos explorados economicamente, mas, dentro de uma conjuntura geral, diz respeito e abarca tudo aquilo que anula ou constrange o desenvolvimento do *ser inacabado*, isto é, tudo aquilo que anula a vocação do homem de *ser mais*.

3.1 Conscientização da Opressão

Para Freire, na passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, envolve o momento em que;

(...) percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

Segundo Freire, o processo de posse da realidade e a não alienação para a construção da autonomia, é retardado ou suprimido pela proibição de “*ser mais*” imposta pela opressão. Esta, por sua vez, é em si mesma uma violência.

Neste contexto, desenha-se uma violação de algo que o homem tem de mais específico: o *ser mais*, o seu desenvolvimento enquanto ser que pode *ser mais*.

Como ser que pode *ser mais*, está implicado a idéia de ser inacabado, e é neste aspecto que surge o carácter imprescindível da educação. Para Freire "não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade" (FREIRE, 1996, p.58). É exatamente na inconclusão do ser, que tem consciência, enquanto tal, que funda a educação como processo permanente.

Diante do cenário moderno de violência à dignidade do homem, que pode ser expresso no desrespeito à sua condição ontológica, essencial, que é de *ser mais*, de *ser inacabado*, faz-se necessário voltarmos nossas reflexões sobre os elementos que circunscrevem a esfera deste processo, se entendermos que a educação é onde assumimos a responsabilidade de renovar o mundo.

A educação deve estar atenta às dinâmicas que alienam os indivíduos, deve estar atenta ao processo ou caminhada da heteronomia para a autonomia. Deve proporcionar condições para que os próprios oprimidos dêem suas próprias respostas a essa violência, a partir de sua realidade e conscientização histórica e social. Desta forma, a educação se compromete com a tarefa de renovar um mundo comum.

Consciente dessa difícil tarefa, porém necessária, Paulo Freire nos alerta dos obstáculos e dificuldades:

(...) mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

É justamente na não eternização dos obstáculos que funda a esperança, através da educação, de mudarmos o mundo, de renovarmos um mundo comum.

3.2 Colonialismo e Invasão Cultural: Dificultadores da Autonomia

Um dos fatores, que assolam a conquista da autonomia nas nossas sociedades, está relacionado à herança tradicionalista e colonialista, ou seja, ao

processo de violência hereditário, que passa de geração em geração, o que forma uma consciência passiva, uma consciência conformista do mundo e de suas relações. Nessa herança não sobra espaço para a criticidade, pois na perspectiva colonialista, tudo é transformado em mercadoria, inclusive o homem. O dinheiro é a medida de tudo e o lucro torna-se o objetivo principal. Como consequência desse meio caviloso, que gera uma ganância desmedida, fica negada a própria dignidade humana ao transformá-la em coisa, ao legá-la em situação de heteronomia.

Outro fator, que assola a conquista da autonomia, está vinculado à consciência mítica. A consciência do oprimido encontra-se, geralmente, dentro de um mundo mágico e mítico, ou seja, o destino, a sina, a vontade de Deus, são elementos ativos e ajudam a cristalizar a opressão. Especificamente neste caso, os elementos agentes estão em um plano superior, portanto, são inacessíveis e inatingíveis, tem-se por consequência o não acesso a possibilidade de mudança, uma vez que foge ao plano terrestre dos mortais. Essa heteronomia é endossada pelo fatalismo conformista, perpetuando, desse modo, a opressão e, por conseguinte, a menoridade.

Nesse caso, a causa da miséria e maltrato ou abandono e tudo aquilo que acompanha e caracteriza a opressão, é vista com caráter mítico, sendo assim, a mudança deixa de ser algo visado e a condição de existência heterônoma não é superada. Com efeito, a mentalidade ancorada em concepções míticas, facilmente, cai no terreno do "fatalismo". O fatalismo, em si mesmo, configura um dos principais agentes perpetuadores da heteronomia, cristalizando, portanto, a menoridade, na qual encontra-se os oprimidos.

O colonialismo com sua respectiva invasão cultural pode provocar aquilo que Freire (2005) chama de "autodesvalia" isto é, quando o oprimido introjeta a lógica do opressor, introjetando, inclusive, a visão que o opressor possui dele. Dado ao psicologismo perverso, desta lógica, desprende uma autodepreciação de si mesmo. Daí que consideram uns aos outros e a si mesmos "feios", "burros", "incapazes" etc.

Ao assimilar os valores estéticos, éticos e epistemológicos do opressor está implicado um ideal de humanidade a ser buscado pelo oprimido, no qual encontra-se a defesa da visão individualista de liberdade, desconsiderando as condições concretas, desconsiderando o movimento histórico-social em que o indivíduo se encontra. Segundo Freire (1996; 2005), no processo de sua alienação,

os oprimidos querem a todo custo, parecer-se com o opressor, querem imitá-lo e segui-lo, inclusive sacrificam uns aos outros.

Para que haja uma superação da autodesvalia é fundamental uma desconstrução da epistemologia mítica,¹⁴ responsável pela condição heterônoma e uma construção epistemológica, que vá ao encontro das reais causas da opressão, considerando, portanto, o movimento histórico-social em que o indivíduo se encontra.

O Brasil, dado sua herança colonizadora, introspectou a lógica intrínseca ao próprio ideário da colonização, ou seja, adotou a visão de mundo dos colonizadores, portanto, adotou a visão “estética”, “ética”, “epistemológica” e “formativa” daqueles que tinham como objetivo a exploração. Nota-se que a introspecção da lógica colonialista é algo permeável, em grande medida, aos países que tiveram sua construção identitária fortemente marcada por concepções colonialistas, entre os quais, é possível visualizar vários países Latinos.

3.3 Ação Antidialógica

A ação dialógica caracterizada por Freire transita em um espaço concreto, dado na situação concreta, segundo a qual está em ampla consideração as partes envolvidas no processo histórico-social de forma não autoritária. Nessa relação à imposição da visão de mundo deve ser radicalmente negada, caso isso não aconteça, instaura-se aquilo que é denominado de ação antidialógica. Freire (2009) é enfático no fato de que o ensinar exige disponibilidade para o diálogo, segue afirmando nesta ênfase que:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. (FREIRE, 1996, p. 135).

A ação antidialógica está sustentada, ao contrário da ação dialógica, pela rigidez das relações verticais. Nessas relações, as estruturas epistemológicas

¹⁴ Neste particular, estamos tomando por mítica uma epistemologia fabulosa, fantasiosa, que não contempla uma possibilidade concreta de correspondência entre o ideário e a cotidianidade.

endurecem a fim de perpetuar e preservar a estrutura em detrimento de qualquer possibilidade do novo.

Neste sentido, a possibilidade do novo é radicalmente negada. Pois as relações com os outros, dentro da lógica antidialógica, embora não se possa negar a dependência do outro, é sempre uma ameaça quando não se trata das mesmas opções que fiz. Por isso que a divergência não é vista como processo de construção para superação, mas sim como ameaça da visão de mundo estática.

Nota-se que a divergência é tida como negativa até as últimas conseqüências. Nota-se, igualmente, que na ação antidialógica, são negadas as possibilidades de visões de mundo, tanto visões estéticas, éticas, políticas e pedagógicas. Não são compatíveis, no mais alto grau, aquilo que estrutura a antidialogicidade daquilo que estrutura a dialogicidade.

Segundo Freire, é preciso que se tenha *disponibilidade*, somente esta viabiliza possibilidade para abrir-se para o mundo e o mundo engloba, evidentemente, as relações que não são estáticas, mas sim constituídas em constante movimento, sendo que o homem é o próprio responsável por balizar tal movimento, ou seja, ele é um ser responsável pelo seu movimento em termos do seu processo histórico-social.

Não se está defendendo uma visão liberal que responsabiliza, irresponsavelmente, os indivíduos por tal ou qual situação de opressão, mas que o próprio homem tem responsabilidade,¹⁵ papel ativo nesse processo, e deve assumir-

¹⁵ Kant chega dizer que o homem, em alguma medida, “é o próprio culpado” segue afirmando que “se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. (...) A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuem, no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo” (KANT, 2010, p.1). Freire ao se referir as “situações-limites”, que são obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas, assinala que os homens e mulheres “ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (FREIRE, 2009, p. 205). Embora com especificidades, é possível apontar, em alguma medida, que a menoridade, tal como Kant a concebe, caracteriza o não enfrentamento das “situações-limites” e que os autores atribuem uma margem de responsabilidade aos indivíduos justamente porque pode ocorrer que percebam como um obstáculo para a emancipação, entretanto, envolve “querer”, “decisão e coragem”. Estas, por sua vez, são categorias intrínsecas à liberdade humana. Ou seja, só é possível falar de liberdade se considerar que existem limitações, obstáculos, mas que não são determinantes e para superá-las é necessário querer, decisão e coragem. Com isso, não se esta negando outros elementos que contribuem para a

se¹⁶, balizar conscientemente o seu próprio processo histórico-social. É neste ponto, no assumir-se, que radica a importância da ação dialógica, como possibilidade viável ao exercício educativo comprometido com a emancipação.

A disponibilidade de abrir-se ao mundo, conseqüentemente, às possibilidades desse mundo se apresentar diferente da visão que o sujeito tem dele, vai ao encontro daquilo que é central no sistema freiriano, ou seja, ao entendimento de que o homem é um ser inacabado. Sendo inacabado, enquanto tal, a abertura configura uma necessidade.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 136).

Se não for uma abertura respeitosa, como aponta Freire, não será, de fato, uma abertura que atenta ao inacabamento do homem. Trata-se de uma necessidade ética, de uma necessidade epistemológica, de uma necessidade estética e política. “A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 1996, p. 136).

A profunda experiência da abertura, na ótica freiriana, é:

(...) experiência fundante do ser inacabado que terminou por saber inacabado. Seria impossível, saber-se inacabado, e não se abrir ao mundo, e aos outros à procura de explicação, de respostas às perguntas” (FREIRE, 1996, p. 136).

Coerentemente a uma relação constatável entre inacabamento e, tendo consciência de tal, uma abertura ao mundo, ao outro. Isso ocorre como uma exigência ética para consigo mesmo e para com o outro. Pois, a própria consciência de tal facticidade sugere a idéia de necessidade da abertura como processo de reconhecimento, ou seja, para ter consciência do próprio inacabamento já esta

emancipação, mas apenas reconhecendo alguns elementos que estão na esfera do poder dos indivíduos, atribuindo-lhes uma margem de responsabilidade.

¹⁶ Freire aponta que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41).

implicada, portanto, ainda que primariamente, de forma não sistematizada, uma abertura.

Se a abertura tem um caráter ético que viabiliza, potencialmente, elementos para uma ação dialógica e, por conseguinte, contribui positivamente para a construção da autonomia, o fechamento para o mundo e para os outros é aquilo que vai caracterizar a ação antidialógica. Configura em algo contrário ao crescimento, a ética, a estética, a política e a boniteza. É por isso que Freire vai afirmar que “o fechamento ao mundo e aos outros se torna uma transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 1996, p. 136).

Com efeito, ficam caracterizados elementos e os contornos, da ação, tanto antidialógica como da ação dialógica, e também se caracteriza o papel histórico-social desse processo. A história não pode ser desconsiderada como parte constitutiva, fundante, para a aquisição e conscientização dos mecanismos opressivos, mas sim que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 136).

Ao negar a abertura e o movimento, a ação antidialógica, portanto, opressora, busca sua estruturação e manutenção naquilo que Freire intitula como *necessidade de conquistar e dividir* para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural (FREIRE, 2005). Pois estas são condições, sem as quais, não há possibilidade de, ao menos, constituir uma estrutura opressiva, ou seja, a opressão está sustentada a partir da conquista, da fragmentação das possibilidades de conscientização e também pelas formas de autoritarismos advindos através das manipulações e invasões culturais.

A necessidade de conquistar, nos termos freirianos, não é outra coisa, senão a própria coisificação daquilo que, forçadamente, é tomado para si em detrimento da constituição histórica e ontológica do outro. É por isso que para Freire a autonomia reivindica a conscientização do indivíduo, envolve tanto a dimensão histórica quanto a dimensão ontológica. Toda forma de opressão é uma violência em si mesma. Violência real, embora possa estar muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade. O fundamento da violência assenta sobre o ferimento da ontológica e histórica vocação dos homens - a do ser mais.

Esta necessidade de conquista que configura uma violência, justamente por não respeitar a própria dinâmica histórico-ontológica, tem a característica de imprimir a todo custo, inclusive com agressão física, quando o conquistador julgar necessário, sua visão nos oprimidos, trata-se, rigorosamente, de uma imposição.

Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo (FREIRE, 2005, p. 157).

Uma das conseqüências daquilo que é caracterizado como “objeto” pelo conquistador, no ato de conquista, é o caráter e potencialidade de coisificar aquilo que não é passível de ser coisificado, daí que constitui uma violência real. Esse problema, mais especificamente, a coisificação do homem, acarreta efeitos nefastos na medida em que este possui uma subjetividade, uma historicidade, uma ontologia, e, por fim, um humanismo.

O ocorre que com a coisificação está implicada, de alguma forma, a perniciosa realidade da autodestruição e dominação. É por isso que Adorno e Horkheimer (1985), a partir de uma *dialética do esclarecimento*, lançam elementos que permitem reorganizar o pensamento sobre o tradicional conceito de esclarecimento. Buscando, deste modo, apontar características contraditórias inerentes ao próprio esclarecimento, nisto inclui, não só a idéia de libertação e autoconservação, elementos presentes em Kant, mas também a idéia de autodestruição e dominação que permeiam a história.

Neste sentido, visualiza-se a configuração de uma denúncia contundente a toda e qualquer forma de dominação, abarcando o sistemático capitalismo ao qual está mergulhada a contemporaneidade e seu sistema educacional.

É importante destacarmos que o conquistar, o dominar, é algo visado pelo opressor em nível de todas as esferas, ou seja, não só economicamente, mas também culturalmente:

O antidialógico se impõe ao opressor, na sua situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só

economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (FREIRE, 2005, p. 157).

A opressão expressada através da necessidade de conquista além de roubar a palavra, a expressividade e a cultura dos dominados é algo que “acompanha a ação antidualógica em todos os seus momentos” (FREIRE, 2005, p. 158), é exatamente por isso que não se é antidualógico primeiro, ou, opressor primeiro, mas sim um e outro simultaneamente.

O dividir para manter o poder é uma tática que serve como desarticuladora das possíveis interações, advindas das necessidades dos grupos oprimidos. A articulação dos oprimidos implica um sistema organizado, com processos dinâmicos, conseqüentemente, a posição diante das coisas, diante do mundo, configura possibilidades concretas de mudanças no mundo e do mundo, inclusive, e principalmente, de si mesmo. É por isso que os opressores, tentando manter a ordem que os favorece demasiadamente, buscam a divisão, a fragmentação, dos grupos minoritários.

Na medida em que as maiorias, submetendo-se à lógica da minoria, à condição de despartença, mediante o trabalho, gera uma tutela de si mesmo ao outro. Dessa forma, entregando o resultado do seu trabalho para terceiros, como se o mundo não fosse dele. Na verdade, nem como se o seu *eu* fosse de si mesmo. O não apropriar-se do próprio trabalho é a expressão mais autêntica do estado alienante:

E que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é um mundo humano, e criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se (FREIRE, 2005, p. 165).

Se o homem não o muda, tão menos, não muda o mundo, conseqüentemente, ocorre uma estagnação da sua natureza. Aqui paira uma problemática norteadora, ou seja, o caráter problemático dessa perspectiva que é justamente o confronto imediato com a condição histórico-ontológica, a de “ser

mais”, de ser “inacabado”, e nesse inacabável emana a possibilidade de “ser mais” do que aquilo que, atualmente, é.

A fragmentação da classe trabalhadora, ou seja, a sua desarticulação, a sua desestruturação e seu ilhamento é, fundamentalmente, necessárias para mantê-las em condições de alienação. O opressor teme a união dos oprimidos, porque, já é sabido, ainda que vulgarmente, que a união faz a força, e:

Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação (FREIRE, 2005, p. 165).

Deste modo, fica evidenciado a potencialidade da divisão como instrumento indispensável para manutenção estrutural da ação antidialógica, ou seja, “dividir para manter o *status quo*”, se impõe como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica (FREIRE, 2005, p. 165). Esta divisão está auxiliada, no sentido de seu velamento, dentro da perspectiva antidialógica, pelo messianismo que se manifesta de varias formas, todavia, com tamanha sutileza que as massas tanto se alegram, diante de uma pseudogenerosidade.

A visão messiânica tem a potencialidade de não deixar perceber, dentro da conjuntura geral, que não se trata de “favor”, “bondade”, “generosidade”, mas de direitos que lhes são negados. Com efeito, comumente louvam os opressores, até colocam em pedestais, diante de um aumento de salário, ou um bom atendimento em postos de saúde, sem, contudo, perceber que se trata tão somente de um direito e que, no limite, nem sempre, quando é feito, contempla uma integralidade. É por isso que os oprimidos não se encorajam a reivindicar, pois têm sentimento de culpa e ingratidão. O sentimento de culpa e gratidão é mantido e, até mesmo, aumentado, quando envolvem elementos divinos.

Neste sentido, mais uma vez é imperiosa a conquista para que, os oprimidos, realmente se convençam de que estão sendo defendidos. “Defendidos contra a ação demoníaca de ‘marginais desordeiros’, ‘inimigos de Deus’, pois assim são chamados os homens que vivem arriscadamente, a busca valente da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 166).

A manipulação, também denunciada seriamente e criticada por Freire, assume um papel de manutenção da ação antidialógica, pois é uma das engrenagens que põe em funcionamento a maquinaria chamada antidialogicidade.

É bem verdade que a manipulação tem dentro da teorização antidialógica, a potencialidade de amaciar e apaziguar as massas, de forma que as tensões geradas pelas injustiças não chegue a efetivar-se como tal. A manipulação, enquanto, elemento estruturante da maquinaria opressora, dá a ilusão de que tudo está bem, tudo está como deveria estar e se está assim é porque tinha de ser assim, sem, contudo, perceber as possibilidades de mudanças do curso da história que estão na esfera do poder do oprimido.

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de organização, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo (FREIRE, 2005, p. 168).

Nota-se que a manipulação assume uma importância vitalmente imperiosa, e isso se dá na medida em que for necessário para manter o poder opressivo ou conquistar ainda mais poder. Segundo Freire, “a manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (FREIRE, 2005, p. 169). Não pensar é uma meta que toda lógica opressora busca atingir em relação ao oprimido, sendo que este não pode pensar a si mesmo, conseqüentemente, não pode pensar o mundo, do qual, é uma parte constitutiva e fundante. De acordo com Martins:

Não deve ser temida a reflexão que nega o simplismo de rotular parcelas da população sem compreender a sociedade como totalidade contraditória e crítica, como processo social histórico. Sem ela não é possível construir a esperança como práxis comunitária, pois a práxis depende de consciência social e consciência social que não resulte da crítica social é apenas alienação, instrumento da reiteração do iníquo (MARTINS, 2002, p. 12).

O que está em questão é que a classe dominadora teme a reflexão, justamente, porque é desta reflexão, conforme aponta Martins, que emana a possibilidade da consciência social. Sem a reflexão não é possível construir qualquer possibilidade de conscientização social, e não ter consciência social implica não ter visibilidade, ainda que distante, de mudança. A não reflexão instaura

aquilo que é denominado pelos frankfurtianos de alienação, o que envolve a não consciência social, sendo que a práxis depende desta e esta que não resulta da crítica social é apenas alienação, instrumento da reiteração.

3.4 Preconceito e Antidialogicidade

Acrescido as formas de relações sociais que oprimem, até aqui discutidas, gostaríamos de, com Freire e para além dele, evidenciar o preconceito e sua estrutura dentro da lógica antidialógica. Analisar a construção do preconceito como forma potencializadora de domínio, exclusão, segregação de grupos minoritários e violação à condição histórico-ontológica do homem. Neste sentido, primeiramente, faz-se necessário retomarmos e fundamentarmos a própria condição histórico-ontológica do homem. Posteriormente, abordaremos a construção do preconceito como forma de opressão e desrespeito que desenha a heteronomia, ferindo, portanto, a essência humana.

Por fim, tentaremos, dentro desse tópico, evidenciar que a educação¹⁷ é o lugar onde emana a esperança de um mundo comum, pois pensamos, a partir da circunscrição da condição humana, poder lançar elementos que visualize a contemplação de uma realidade histórica e concreta, na qual, uma parte expressiva da humanidade é vítima. Vítima porque lhe é negada sua mais autêntica e sublime essência, ou seja, a negação da vocação do homem de “ser mais” (FREIRE, 1983, p.35), é o constrangimento da liberdade, do homem como “ser para si”. Deste modo, fica caracterizada a condição de opressão como uma condição de heteronomia.

Considerando a anulação da vocação humana “de ser mais”, visualizamos, conseqüentemente, a instauração da opressão. Nesse contexto, caracteriza-se a perniciosa realidade do “ser menos” que está apregoada nas situações concretas de miséria¹⁸, as quais, os oprimidos são submetidos.

Faz-se necessário e fundamental apontarmos que o desenvolvimento da humanidade é um princípio teoricamente adotado como forma de pensar a si mesmo e aos outros, ou seja, ao conjunto dos homens. Neste

¹⁷ A educação por si só não muda nada, pois esta para que promova uma mudança efetivamente positiva deve ser conscientemente bem politizada.

¹⁸ Entendemos por miséria não somente a precariedade de elementos e recursos materiais para o pleno desenvolvimento fisiológico de um indivíduo, povo ou nação, mas também a própria negação ou constrangimento de seu desenvolvimento como um todo, ou seja, moral, intelectual e material.

sentido, como forma de vinculação e integração dos conjuntos dos homens, surge a ética e seu caráter imprescindível, o elo entre os conjuntos, o ponto de convergências das particularidades. De acordo com Agnes Heller:

As exigências e normas da ética formam a intimação que a integração específica determinada (e a tradição do desenvolvimento humano) dirige ao indivíduo, a fim de que esse submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior (HELLER, 1976, p.23).

Estamos caracterizando a não convergência, a não subordinação, das particularidades ao genérico como forma de inibição do desenvolvimento do todo. Por particularidade, entendemos tudo aquilo que é restrito a esfera dos interesses individuais, dos benefícios próprios, da autovalorização do "Eu" em detrimento das particularidades dos outros (fundamento da ação preconceituosa, opressiva). Tal modo de pensar implica, com certa facilidade e descuido, naquilo que é caracterizado como egoísmo ou mesmo etnocentrismo. Por outro lado, entendemos por genérico, ancorados em Heller, o transcender a esfera do particular. Visando uma contemplação ao conjunto dos homens, onde a particularidade, o egoísmo, o interesse pessoal e o preconceito cedem ao conjunto dos homens, isto é, a humanidade.

Entretanto, nota-se que a capacidade de mudar, de realizar, de atualizar-se é subtraída diante do totalitarismo e que este é intensamente reforçado nas atuais relações de poder, é neste sentido que ele promove a ruptura com a tradição política e nega a possibilidade da emergência do novo, fruto da liberdade e da ação. Com efeito, caracteriza-se uma instauração efetiva de opressão ao estado mais autêntico do homem, isto é, a sua vocação histórica e antológica que é "ser mais", de superação, de avanço e transformação.

O preconceito, assim como as manifestações do autoritarismo, é uma forma dimensional da opressão que envolve vários aspectos da existência humana. Com efeito, envolve não somente a dimensão psicológica, mas também social que constitui a escolha do preconceituoso.

Esse movimento está protagonizado na evitação e no impedimento do sofrimento, derivado da auto-reflexão, e o fortalecimento da convicção impermeável à experiência que molda o caráter em rocha ou pedra. Dessa forma, a opção, deliberada pelo comodismo, anula o medo do outro e do mundo mediante a

concepção de um direito inato. Por isso que o julgam uma posição e lugar de superioridade.

Nota-se a linearização do preconceito a partir de uma zona de conforto, da qual, o próprio movimento configura, deliberadamente, a permanência em tal estado. Pois, o medo do outro, do mundo, do sofrimento implica, dentro da lógica preconceituosa, a construção de argumentos que buscam legitimar sua posição em tal zona. Esses argumentos não têm uma correspondência, sincera e imediata, entre a realidade concreta e o imaginário apelativo da visão de mundo; sua correspondência se limita tão somente à segurança provocada e alimentada pelo ódio, exclusão, inferiorização de qualquer fenômeno que lhe ameça a permanência na zona de conforto, e que coloque a sua particularidade em descentralização.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam (FREIRE, 1996, p. 36).

É injustamente na inferiorização, na exclusão, no ódio, que instaura a opressão e seus “pseudosuperiorismos” como capacidade desumanizante, de constrangimento dos direitos, das estéticas, dos saberes, dos valores, das vontades e da autonomia dos vitimados. Por isso, Freire denuncia a prática preconceituosa como ofensora à essência do ser humano, e sua negação à radical da democracia.

Como é difícil reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza (MARTINS, 2003, p. 10)

A exclusão condena o homem, a ser menos e ser para outro, dado seu caráter alienador. A alienação é a negação do caráter criativo e criador do homem, é a negação da própria liberdade humana, é heteronomia. A alienação impossibilita o homem a tomar consciência de que ele é um ser inacabado. A diferença do ser, que tem consciência de seu inacabamento é assentada na percepção de sua própria construção e presença no mundo, sendo que isso não se faz no isolamento, fragmentado, e sem influência das forças sociais. Ou seja, o

homem é compreendido dentro da tensão daquilo que é herdado geneticamente, e também daquilo que é herdado socialmente, cultural e historicamente.

Diante do cenário moderno de violência à dignidade do homem, que pode ser expresso no desrespeito à sua condição ontológica, essencial, que é de *ser mais*, de *ser inacabado*, faz-se necessário voltarmos nossas reflexões sobre os elementos que circunscrevem a esfera deste processo, se entendemos que a educação é o lugar onde renovamos um mundo comum e solidário.

A educação deve estar atenta às dinâmicas que alienam os indivíduos, aos processos dinâmicos que proporcionam a caminhada da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 1996). Deve proporcionar condições para que os próprios oprimidos dêem suas próprias respostas a essa violência, a partir de sua realidade e conscientização histórica e social. Desta forma, a educação se compromete com “a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDT, 1992, p.247).

Somos partidários de um mundo comum, que possa aspirar uma universalidade, ainda que Heller nos advirta que;

Na realidade, nenhum homem é capaz de atuar de tal modo que seu ato se converta em exemplo universal, já que todo homem atua sempre como indivíduo concreto e numa situação concreta (HELLER, 1972, p. 24).

Consciente desta difícil tarefa, porém necessária, Paulo Freire nos alerta dos obstáculos e dificuldades:

(...) mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos, geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

É justamente na não eternização dos obstáculos que funda a esperança, através da educação, de mudarmos o mundo, de renovarmos um mundo comum. Neste mesmo cânone, juntamente com Freire, Kant retifica que “uma Idéia não é outra coisa, senão, o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência (KANT, 1996 p. 17). Segue afirmando que;

o projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não devemos considerar uma

Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculo à sua realização (KANT, 1996, p. 17).

Uma idéia se faz necessária para visualizarmos possibilidades de balizações, que pode concretamente se efetivar ou não, para tal, ou seja, para a efetivação ou não efetivação depende exclusivamente da ação do homem. Nenhuma realidade é alterada somente com idéias, as idéias por si só, são discursos vazios.

Consciente das dificuldades e obstáculos a serem enfrentados pelos oprimidos, Freire traz à tona a necessidade de posturas radicalmente revolucionárias. Essas posturas não devem se limitar meramente a rebeldia¹⁹ despretensiosa frente à malvadez opressora, vazias de compromisso histórico, mas devem ser percebidas como ponto de partida, como uma constatação, um flagrante diante da desumanização e, portanto, condicionante da ira, da inquietação e do descontentamento, uma espécie de móbil para superação das barreiras, sendo que estas são entendidas pelo binômio *situações-limites*.

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas "situações-limites": ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação. Nesse caso a "situação-limite" foi percebida criticamente e por isso aqueles e aquelas que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem (FREIRE, 2009, p. 2006).

Os homens e mulheres que percebem, criticamente, sua condição desumana, se sentem tomados pela ira, rebeldia e indignação, buscando, assim, resolver sua situação concreta de existência. Ou seja, buscam superar as situações-limites, sendo que nessa busca já está implicado o emergir do sonho e da esperança, do inédito-viável. Este não é outra coisa, senão, algo que ainda não é claramente conhecida ou vivida, "mas sonhada e quando se torna um 'percebido

¹⁹ A rebeldia por si só não é suficiente. "A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora" (FREIRE, 1996, p. 79). É neste sentido que emana o horizonte utópico dentro do pensamento freiriano.

destacado' pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade" (FREIRE, 2006, p. 206).

Entre a situação-limite e o inédito-viável, Freire compreende um movimento epistemológico a ser percorrido pelos oprimidos. Compreende um separar-se, um tomar distância, daquilo que os incomodava e "somente quando o entendeu na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, é que pôde ser visto como um problema" (FREIRE, 2006, p. 205 - 206). Esse movimento é um procedimento metodológico que possibilita aquilo que Freire denomina de "percebido-destacado" na cotidianidade, possibilitando a visualização de um tema-problema que deve ser encarado e superado.

É nos enfrentamentos daquilo, "percebido-destacado" como obstáculos e barreiras, que precisam ser vencidos – situações-limites – os quais engendram uma mobilização em busca permanente do inédito-viável.

Esse "inédito-viável" é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins (FREIRE, 2006, p. 205 - 206).

O horizonte utópico fundado no humanismo dialógico do pensamento freiriano, só assume significação dentro do seu próprio campo teórico. Todo e qualquer conceito só faz sentido, dentro de uma especificação teórica, quando não atentado a esse aspecto, e corre-se o risco de unidimensionar, portanto, de reduzir, o conceito.

Dentro do campo teórico, chamado pensamento freiriano, o conceito *utopia* só assume significado tendo em consideração a *denúncia* e o *anúncio*. Essas categorias, denúncia e anúncio, estão revestidos de esperança profética na medida em que a primeira se posiciona desvelando, criticamente, uma realidade desumana; a segunda na medida em que visualiza um futuro que não seja. Essa junção inquebrantável, contém a esperança de uma nova realidade que supere a condição denunciada e é nesse sentido que o sonho é possível.

Portanto, utopia não pode ser dissociada da esperança e esta, igualmente, não pode ser dissociada da fé e esperança. Não se trata de fé subordinada, incondicionalmente, às leis dogmáticas, mas na mudança que viabiliza

o desenvolvimento do ser, no movimento que instaura novas possibilidades de atualização.

O devir que permeia a utopia, nega o imobilismo, nega a estatização e o fatalismo. Por isso “a educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que correspondente à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade” (FREIRE, p. 2005, 84).

Com efeito, não é possível compreender o horizonte utópico sem pensar a historicidade, porque é esta que identifica a inserção permanente de homens e mulheres, como possibilidade do reconhecimento de serem inacabados. Sendo que no movimento, que é histórico, a utopia é uma condição necessária, justamente, por ser devir acolhedor da conscientização de si no mundo. O alargamento e aprofundamento da conscientização de si, de sua situação, configuram possibilidades efetivas de apropriações da realidade histórica e, conseqüentemente, da transformação.

3.5 Concepção Bancária da Educação

Entre os agentes dificultadores, da difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, encontramos aquilo que Freire denomina de “educação bancária”. Pois, se em momentos específicos de transição, o educador deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 1996), considerando que essa passagem assume em si um caráter crítico-constructivo, a concepção bancária de educação rompe com a categoria crítico-constructivo.

A característica marcante da educação bancária, assenta-se em seu aspecto, mera e simplesmente narrativo. Essa narratividade, na relação educador-educandos, confere-lhes passividade. Segundo Freire:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2005, p. 65)

Na relação que se instaura na educação bancária, destaca-se o narrador como aquele que “enche”, como aquele que “deposita” o conteúdo de forma acrítica nos supostos educandos. Nesta relação, aquilo que foi “enchido” ou adquirido pelo educador, em seu momento de aquisição do conteúdo, é meramente passado adiante.

Na educação bancária o educador deposita em si mesmo o conteúdo, nota-se, portanto, que o educador é vitimado por si mesmo, isto na medida em que recebe os conteúdos em sua biblioteca, laboratório, relações, e porque não o mundo, de forma pacífica e acrítica.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão ganhariam significado. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada ou alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria nem dizê-la (FREIRE, 2005 p. 65-66).

Se o próprio educador, não tem a conscientização necessária para inverter a constelação que envolve a construção, conseqüentemente, a posse daquilo que está sob sua esfera, conseqüentemente, da mesma forma, não consegue construir junto aos educandos. A conseqüência mais óbvia é, simplesmente, o repasse de sua experiência e a ausência de sentido da palavra.

Dado seu caráter acrítico e vazio de significação, uma vez que não acontece a real construção coletiva e posse daquilo que foi trabalhado, configura uma violência e esta é uma forma de opressão mediante mecanismos “legais” de educação. Neste sentido, Freire não cessa de fazer críticas ao papel fragmentário e alienante da educação bancária.

A corrupção inerente à forma de educação bancária, entre outros elementos, que nos parecem negativos, destacará o seu desprovento de significação. É bem verdade que, se não há uma significação também não há uma apropriação, nem uma alteração significativa para mudar qualquer realidade. Por isso, Freire afirma que “melhor seria nem dizê-la”. (FREIRE, 2005, p. 65-66).

A significação assume um papel fundamental, de tal forma, que sem esta palavra fica oca, fica vazia. O “oco” e o “vazio” são características intrínsecas

ao próprio movimento de alienação. Esta, por sua vez, não é constituída, senão, por uma série de elementos que a configure, enquanto tal. Na constituição desta configuração, alienante, apresenta-nos, os elementos, “vazio”, “oco” e “ausência de sentido”.

Como veremos mais adiante, a palavra nestas condições não se torna uma “autêntica palavra” com significados e sentidos, com concretude e efetividade, com reflexão e ação. A palavra se torna, na concepção bancária, o oposto dessas positivities, ou seja, se torna vazia e sem compromisso histórico-social.

3.6 Sectarismo e Irracionalismo

São vários os agentes que contribuem e restringem a conquista da autonomia. Entre essa variedade de agentes, Freire ressalta o caráter de violência que permeia esse fenômeno. Neste sentido, podemos visualizar toda relação de dominação, portanto, opressão, como violência e não importa se muitas vezes adocicada pela falsa generosidade. Todo ato desumanizante é, não somente em potencialidade, mas rigorosamente uma forma de violência.

Uma das formas presentes de violência é aquela fundada no sectarização e seu caráter intransigente frente à realidade. Freire aponta a potencialidade do sectarismo equivalente ao irracionalismo, e este não pode ser desvinculado da idéia de heteronomia, pois a irracionalidade é, radicalmente, distinta de toda e qualquer possibilidade de autonomia.

Este ponto apresenta um estágio, do pensamento freiriano, que extrapola cada vez mais o contexto escolar e a sala de aula. Não que estivesse limitado ou preso, mas que sua articulação entre política e educação se torna mais enfática. Nesta etapa, ele direciona uma atenção especial ao caráter sócio-político da teoria dialógica.

O conceito de sectário é direcionado para a militância, é nesse sentido que caracteriza o extrapolar do contexto escolar estendendo à política. A evolução conceitual toma a teoria da ação dialógica como ação social, crítica e prática. Neste aspecto começa a delinear a educação como um ato, por isso ela não muda nada, se não for situada dentro de um consistente bojo político.

É a partir dessa circunscrição que funda a possibilidade de compreendermos a linearidade do pensamento de Freire, e conseqüentemente meios para atingirmos um ideal de autonomia e suas possibilidades de efetivação.

Nota-se, neste particular, que a razão tem um papel importante e fundamental na conquista da autonomia, pois ela exige a coerência de trazer para prática, a decência. Freire sempre esteve atento às premissas histórico-sociológicas, que desenrolam os conceitos filosóficos mais fundamentais, tal como a autonomia, mas ele acena para possível superação conceitual, mediante a efetivação da “posse da realidade” por parte dos oprimidos, dos homens em suas relações uns com os outros.

Sua originalidade é advém do pensamento crítico, e comprometida politicamente com sua realidade, é singularmente única, dado as especificidades histórico-sociológicas da qual o homem não se isenta, nem se abstrai ignorando-as, mas ao contrário, considerando-as como uma parte fundamental de sua constituição no mundo.

A partir de tal ótica perspectiva e consideração, evidencia uma concepção de autonomia que não se limita ao conteúdo abstrato racionalista, mas juntamente com princípios racionais, em diálogo com a tradição iluminista, traz à tona a reflexão à realidade histórico-sociológica singular. Dado a esta singularidade, específica de cada realidade, de cada povo, de cada indivíduo, é que figura a autonomia como experiência singular, sempre em conquista, pois é este o papel do educador, da prática educativo-crítica: “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, e todos com o professor, ou professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41).

O assumir-se, na lógica Freiriana, só é possível, *enquanto* e, “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41).

Com efeito, se na tradição iluminista, tendo como marco o kantismo, a transição da heteronomia e assim por dizer da “menoridade”, se figura, necessariamente, através da razão esclarecedora, Freire evoca a razão consciente, *na e pela* práxis que toma posse de sua realidade, e apodera-se da realidade na medida em que esta não pertence a outro, senão a si mesmo.

O que está em questão não é, meramente, a razão no sentido abstrato, desprendido da realidade concreta, mas a própria concretização apoderada

pelo oprimido²⁰. Compreendida desta forma, o sectarismo caracterizado, pertencente ou relativa ao ato intransigente, intolerante, também como membro ou seguidora de uma seita religiosa, como uma pessoa que segue e defende partidariamente outra no seu modo de pensar é alvo de crítica, isto porque intensifica a heteronomia.

Esta prática, conforme, apontada acima, nutre e alimenta a alienação, o fatalismo, o fanatismo, o mítico, isto porque a sua essência é “ser para outro” e não “ser para si”. É por isso que o sectário configura um obstáculo para a emancipação. Dessa forma, o caráter mítico e irracional configura um obstáculo, e deve ser superado para que haja, efetivamente, emancipação.

Se a ação libertadora e a autonomia, desenhada por Freire, buscam justamente a posse da realidade pelo oprimido, portanto, sua emancipação, a ação sectária, transforma a verdadeira realidade concreta, histórico-social, em “falsa realidade”. Significa, então, que um dos objetivos fundamentais da prática educativo-crítica, é combater toda e qualquer forma de sectarismo.

Sendo assim, a distorção da realidade, a maquiagem, a ficção e outras pseudoformas de compreender, conseqüentemente, de se relacionar com a realidade, deve ser objeto constante de reflexão, de curiosidade, de pesquisa e questionamento.

Especificamente no Brasil, juntamente com a colonização, o sectarismo entrou por todas as vias possíveis, tanto é que, mesmo depois de séculos de sua dita independência, as suas barreiras são quase intransponíveis e impera fortemente, pois o oprimido se posiciona passivamente, acriticamente, diante do irracionalismo que sem dúvida é reproduzido culturalmente pelo próprio oprimido.

De acordo com Vicente Zotti: “o irracionalismo fez-se presente, freqüentemente, na história do país, na defesa de privilégios inautênticos”, afirma que;

²⁰Neste particular, é possível evidenciar uma dicotomia entre o pensamento kantiano de autonomia em relação ao pensamento freiriano. A emancipação advinda do processo de autonomização kantiana antecede e sobrepuja a própria concreticidade e até mesmo a historicidade mediante a razão a-histórica e a-temporal. Tanto é que Kant afirma na introdução da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* que “nada é mais estimável, neste mundo e também fora dele, que uma *boa vontade*” (KANT, 1996, p. 20). Kant entende por *vontade* a faculdade de agir segundo princípios racionais, ao passo que *boa vontade* seria a vontade sempre guiada por esses princípios. Tanto a *vontade* quanto a *boa vontade* independe da matéria e do espaço, por isso o dizer de Kant “neste mundo e também fora dele”, ou seja, há uma independência das leis e princípios em relação ao contexto histórico-social. Freire não nega, em hipótese alguma, a razão abstrata que antecipa a história e o tempo como fundamental, essa abstração é entendida como necessária, porém, pode ser uma razão “em si mesma” se não alinhada na temporalidade. Com efeito, diferentemente de Kant, para Freire não há uma super estimação da razão em detrimento do contexto social. Portanto, qualquer medição entre ambos deve levar em considerações essas especificidades conceituais.

(...) vítima dos altos índices de analfabetismo ou semi-analfabetismo e historicamente sem hábito de participar ativamente, em muitos momentos foi manipulado por irracionalismos. (ZOTTI, 2007, p. 44).

O oprimido vitimado e alienado não reconhece a inautenticidade dos privilégios advindos do irracionalismo, e não reconhecendo o abuso, também não, a possibilidade de mudança da realidade que lhe priva de direitos. Isso ajuda compreender o fato de, historicamente, o país ser marcado por uma apatia política, por uma expressiva ausência de reivindicações e protestos.

Dessa teia, como aponta Zotti:

Isso reforça a necessidade de um processo educativo que promova a responsabilidade social e política, de uma ação educativa criticizadora, que promova o esclarecimento e emancipação do homem, com acento cada vez maior de racionalidade (ZOTTI, 2007, p. 44).

A racionalidade apontada acima é uma oposição ao modo irracionalista, portanto dogmático, fechado, advindo do sectarismo. Com efeito, tem-se uma crítica contundente à estrutura conservadora, marcada pela concepção mítica e irracional. Essa marca conservadora transforma a realidade numa falsa realidade, quase intransponível e de difícil mudança.

A crítica freiriana visa uma busca crescente pelo real desvelo, pela real conscientização das relações que permeiam a existencialidade e suas respectivas possibilidades apoderamento da mesma. Se o sectário nega e impossibilita o movimento dialético, dado seu caráter intransigente, rígido e estático, por outro lado, Freire, coerentemente, sinaliza a necessidade da ação política da militância se pautar em bases dialógicas para a emancipação. Nesta, há um rompimento com a fixidez, com a intransigência, possibilitando o movimento permanente do ser.

Esses traços desenham um amadurecimento do pensamento freiriano, solidificando e dando consistência ao corpo teórico chamado Teoria Dialógica. A totalidade desse corpo teórico pode ser expressa através das categorias e dimensões do diálogo.

4 AÇÃO DIALÓGICA: DIMENSÃO ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA, POLÍTICA E ESTÉTICA

4.1 Diálogos em Paulo Freire

Após termos apontado aspectos significativos para a compreensão da ação antidialógica e, simultaneamente, apontando aspectos gerais da ação dialógica, passamos, de forma sistematizada, a refletir sobre as especificidades dimensionais do diálogo como possibilidade de emancipação.

O diálogo em Freire, jamais deve ser compreendido como uma relação imediatista na interlocução entre atores. A dialogicidade, como conjugação do diálogo envolve, em seu bojo, uma substancialidade originariamente e necessariamente ética, epistemológica, política e estética. Também não é possível compreendermos a dialogicidade, distante da sua intrínseca substancialidade democrática. Como veremos, a dialogo consiste em uma gama de elementos que envolvem uma abertura vital, não lateral, mas central no tocante ao crescimento essencial de homens e mulheres.

Ao fazermos, inicialmente e brevemente, alguns apontamentos de como não deve ser entendida a concepção de diálogo em Freire, os leitores poder-se-iam imediatamente, com ansiedade de quem quer saber, perguntar “*mas, o que é o diálogo?*”. Na verdade, Freire também pergunta diretamente e pontualmente isso. Em *Educação como prática da liberdade*, (2009) Freire faz a seguinte pergunta e, seqüencialmente, oferece a resposta:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2009, p. 115).

A horizontalidade, da qual fala Freire, é substancialmente democrática, pois só é possível horizontalidade onde há respeito pelo outro, onde há curiosidade pelo outro, quando há simpatia, quando há confiança e, numa palavra, quando há amor. A relação respeitosa, curiosa, nutre a amorosidade pelos envolvidos no diálogo. Dessa forma, ambos falam, pronunciam a sua palavra e afetam um ao outro no encontro mediado *no e pelo* mundo.

O diálogo é uma condição necessária ao homem, na medida em que a conscientização de seu inacabamento inacabável, de sua incompletude, se fez presente. O diálogo em si mesmo é apresentável cheio de elementos, o que requer muita atenção ao seu conteúdo. Segundo Freire:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p.89).

Ingênuo seria, pois, o pensamento de um esgotamento do diálogo, nos conjuntos de informações e exposições advindas das relações verticais, que alimenta a heteronomia, perdendo, portanto, as múltiplas implicações conceituais e esclarecedoras das relações e possibilidades contidas no diálogo. Inicialmente, como bem aponta Freire, no diálogo está contida a palavra e esta não é entendida, meramente, como uma seqüência de sons emitidos sem uma vinculação espaço-temporal do emissor. Em outras palavras, a emissão de sons está inserida, numa espacialidade e numa temporalidade, conferindo-lhe um caráter histórico.

A caracterização histórica da palavra coloca aquele que a pronuncia em um lugar, possibilitando que, através da própria palavra, possa escrever sua própria história. Portanto, ao pensarmos investigativamente nos “seus elementos constitutivos” a palavra nos mostra, em específico, duas dimensões fundamentais: ação e reflexão.

Essas categorias, ação e reflexão, estão inter-relacionadas e indissociadas, “de tal forma, solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2005, p.89). Por isso que Freire afirma categoricamente que: “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*”. Daí, dizer que a palavra verdadeira seja: “transformar o mundo (FREIRE, 2005, p.89), escrever sua própria história”.

Não haveria motivo para a evocação da expressão: “verdadeira palavra”, se não fosse o fato de uma parte expressiva, de homens e mulheres, ter suas palavras roubadas mediante autoritarismos, superiorismo, totalitarismos e malvadezas que caracterizam a opressão, sendo que algumas dessas formas foram abordadas anteriormente por nós, evidenciando seu caráter heterônomo. A

verdadeira palavra, tomada em si mesma, inscreve-se no livro concreto da história, protagonizando-se, sendo sujeito, sendo ação-reflexão, sendo práxis.

Ao evocar a conexão necessária entre ação-reflexão, de tal forma necessária, que somente unidas propiciam mudança, Freire traz à tona a pura atividade da razão figurada na forma de reflexão. O que é a reflexão senão um movimento unicamente da razão, de sua capacidade marcadamente crítica.

Reiterando a importância da razão nesse processo, Karl Jaspers²¹ em uma conferência na Universidade de Heidelberg (1950) observa que:

Sem a razão, presos na historicidade, estamos limitados na Existência, porque não tomamos consciência verdadeiramente do seu próprio caráter histórico. A razão, ao nos destacar, por assim dizer, pela sua operação, leva-nos, só então, à completa consciência da nossa historicidade, e prepara-nos ao mesmo tempo um lugar, onde sem dúvida não estamos em casa, mas, referidos ao qual, estamos mais em casa aqui mesmo, porque ligados a ele (JASPERS, 2010, p. 15).

Portanto, outra percepção que pode nos parecer ingênua é a de tomar a historicidade auto-suficiente, como se ela fosse desprendida, ou acima do próprio ato, de tornar-se consciente mediante a razão. Embora, a própria razão apresente várias dimensionalidades, o que não é, propriamente, nosso ponto de discussão nesse momento, colocamos em destaque a sua dimensão reflexiva, sendo que tal potencialidade seja, talvez, a maior caracterização da própria razão.

A historicidade, entendida como o movimento temporal e espacial, pode configurar, quando não evoca a categoria reflexiva da razão, um estar sob aquilo que Jaspers entende e chama de “presos na historicidade” ou, então, “limitados na Existência”, senão, presos e limitados, concomitantemente, sendo que uma coisa já implica outra.

A ação dialógica, marcadamente, pela palavração ação-reflexão, aponta na sua conjuntura outro elemento constitutivo da própria natureza do diálogo,

²¹Karl Theodor Jaspers, filósofo alemão que dedicou estudos à medicina com vinculação à psicologia, chegando a lecionar na Universidade de Heidelberg. Foi desligado desta instituição pelo regime nazista em 1937 e readmitido somente em 1945. Seus escritos se concentram na história da filosofia e filosofia da existência. Em vários momentos, ao discorrer sobre o diálogo e sua interface comunicativa, racional, marcadamente reflexiva, crítica e ilimitada, Freire faz referência à Jaspers.

que é a substantividade da radicalidade democrática. Ou seja, a ação dialógica traz consigo, intrinsecamente, a pronúncia da verdadeira palavra e também a conseqüente relação de interlocução, na qual, o ouvinte é seriamente afetado pela razoabilidade discursiva e, deste modo, é alterado pela palavra, é mudado, é transformado, é criado e recriado.

Considerando que todos têm direito a sua verdadeira palavra, caso contrário, resultaria em totalitarismo ou qualquer outra forma de opressão, todos são afetados mutuamente pela relação da palavração. Se todos são afetados, na lógica dialógica, se todos são sujeitos de mudança, criação e transformação, isso só ocorre mediante a sua substancialidade democrática, mediante sua efetiva pronúnciação do mundo. Em outras palavras, o diálogo contém, substancialmente, o respeito às múltiplas possibilidades de afetação da enunciação da palavra emitida por “todos”. Ao dizer, todos nos referimos ao interlocutor, às coisas, à natureza, ao mundo e a si mesmo.

De acordo com as múltiplas possibilidades de afetação da ação dialógica, enfatizando o afetar a si mesmo, mediante a auto-reflexão, surge a possibilidade de, em algum grau, falarmos de auto-formação, ou seja, pela abertura vital ao outro, ao mundo e a si mesmo, surge a afetação, e esta é potencialmente transformadora, então, o homem pode se auto-transformar e se auto-formar. Com efeito, o homem antecipa-se, seguramente, naquilo que foi caracterizado como *bildung*²².

O diálogo, concebido como a palavração, enuncia a libertação mediante a radicalidade democrática, e esta radicalidade é afirmada positivamente, por sua vez, na educação libertadora. De acordo com Zalmora:

²² A *Bildung* é uma palavra alemã que significa, sinteticamente "cultura", em seu sentido mais amplo possível. De acordo com Suarez, em seu artigo intitulado *Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)* “pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance e Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se” (SUAREZ, 2010).

A liberdade que emerge da própria natureza do diálogo, como condição de possibilidade da radicalidade democrática, configura a orientação ética e política da ação dialógica, manifesta nas práticas educativas desenvolvidas no e a partir do contexto escolar e práticas revolucionárias [*grifo do autor*] (ZALMORA, 2005, p.7).

Nesse momento, cabe-nos enfatizar também como consequência da palavração e seu desdobre, a eticidade e a politicidade, enquanto exigência da radicalidade democrática manifesta nas práticas educativas. A educação, dessa perspectiva, se apresenta como possibilidade de atualização mediante práticas revolucionárias. Instaure-se, portanto, reforçando a idéia de indissociabilidade da educação com a ética, a exigência de uma prática educativa engajada, politizada e conscientizada.

O diálogo é o meio pelo qual o direito da pronúncia se firma, onde o ser humano, ao pronunciar a sua própria palavra, pronuncia o mundo. Dessa forma, a palavra sintetiza a ação e reflexão, por isso que a verdadeira palavra não é outra coisa senão a *práxis*. Esta, entretanto, é a afirmação positiva da presença humana no mundo. No diálogo, instaure-se a horizontalidade simétrica e solidária entre os sujeitos envolvidos, para intervir e transformar o mundo, para intervir e transformar o outro e a si mesmo; orientados pela amorosidade que se apresenta como compromisso, na capacidade de criar e reinventar o mundo e a si mesmo. Essa amorosidade, como compromisso, se funda na vocação humana. “De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*” (FREIRE, 2005, p.93).

O fundamento do diálogo, finca-se na amorosidade que emana da vocação histórico-ontológica de *ser mais*. Portanto, a amorosidade que pode ser sintetizada em “fé na sua vocação de *ser mais*” (FREIRE, 2005, p.93), só se dá na medida em que se faz presente a conscientização da potencialidade de *ser mais*. Novamente, a conscientização assume uma importância crucial para que emane amorosidade, e conseqüentemente, para o diálogo.

A fé a que Freire faz menção, não é aquela caracterizada pelo dogmatismo dos inúmeros segmentos religiosos, no mais opressivo, mas sim de uma fé no ser humano, fundamentalmente, necessária para que encoraje ao diálogo. Freire constata que:

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens

antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 2005, p. 94).

Diante da possibilidade concreta de ameaça ao poder de fazer, de criar e de transformar, o homem não deve ceder, mas sim ter essas possibilidades concretas ameaçadoras como desafios a serem superados, como obstáculos a serem vencidos. Por isso, Freire afirma que “esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder” (FREIRE, 2005, p. 94).

A fé, na perspectiva freiriana, enquanto fenômeno humano antecede o diálogo. Coerentemente, o diálogo só é possível se houver uma disposição para tal, só é possível se houver crença, se houver fé, para que no encontro afetivo da palavra seja efetivada a mudança, a transformação, a criação e re-criação. Com efeito, a conscientização é que fez presente a fé, a crença, como condição para a ação dialógica.

Nota-se que, quando Freire discorre sobre a natureza do diálogo (FREIRE, 2005, p.89), ele faz referência a Jaspers indiretamente. Na verdade, nesta mesma ocasião, Freire faz referência direta ao pensamento de Jaspers²³, evidenciando a importância da crença como fundamento:

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, diz Jaspers, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos (FREIRE, 2009, p. 116, Apud JASPERS)

Com efeito, a concepção de Freire em torno do diálogo, em alguma medida, se vincula à base jaspersiana. Isso faz sentido se levarmos em consideração dois aspectos importantes. O primeiro refere à passagem acima, citação direta de Freire a Jaspers, onde “a virtude da crença” é acenada como

²³ Isso sugere a interpretação do papel da crença como condição do diálogo sob bases jaspersianas.

estímulo e significação para o diálogo, crença no homem e nas suas possibilidades de atualização. O segundo aspecto refere à compreensão de Jaspers sobre *comunicação* e sua confluência com a razão.

O diálogo é, essencialmente, *comunicação* entre sujeitos mediatizado *no* e *pelo* mundo, em sua concretude. Neste sentido:

A razão e a vontade de comunicação ilimitada são uma só e mesma coisa. A razão, porque, inteiramente aberta, dirigida ao Um, em todo existente, impede que se interrompa a comunicação. Se a ruptura é forçada na existência concreta, a razão nunca a reconhece como necessária em princípio. Com uma confiança inabalável nas incalculáveis possibilidades que derivam da totalidade do ser, a razão exige sempre que a comunicação seja tentada novamente. Negá-la é, para ela, como a negação da própria razão (JASPERS, 2010, p. 1).

Levando em consideração, que se a ruptura da comunicação é forçada na existência concreta, pelas formas de autoritarismos, totalitarismos, superiorismo, pela educação bancária ou numa palavra, pela opressão, Freire acena, coerentemente, para a necessidade de combater toda e qualquer forma de irracionalismo.

Considerando a existência concreta, Freire analisa cuidadosamente as relações verticais, identificando nessas, uma grande resistência, senão o rompimento integral dos pólos fundamentais que constituem a comunicação. É a partir desse rompimento, que concretiza a opressão - ação antidialógica.

O irracionalismo, expresso na forma de opressão, nega a comunicação, nega o diálogo, por isso que razão e opressão são excludentes.

E sem diálogo, forma autêntica de “comunicação”, não há criticidade, fundamento da “integração”. É na “comunicação” que se exercita a própria criticidade (Jaspers, [s.d.]). A comunicação que não venha da razão e não provoque razão é mero comunicado, imposto ou doado. É domesticação. Por isso é que a comunicação só é verdadeira quando há interação dos pólos que se “simpatizam” através do objeto da comunicação. Aí existe racionalidade e o homem não se Domestica (FREIRE, 2005b, p. 96).

Quando inexistente a racionalidade mencionada, quando não há interação entre os pólos, quando não “simpatizam”, instaura, portanto, o antidiálogo. Como consequência da desintegração dos pólos, forja-se uma “verdade”

unidimensional, forja-se uma “verdade” que está vinculada apenas a um dos pólos. Nessa situação, não há comunicação, mas meramente comunicado ou “depósito”.

Dessa forma, fica desvelada o desumanizar da opressão que está sob a forma, intransigente, de conceber o mundo. O diálogo, ao contrário, impulsiona a uma marcha permanente em busca da verdade²⁴ que será sempre passível de aprimoramento, tal como a inconclusão de homens e mulheres.

Consciente dos obstáculos, que são caracterizados pela opressão, a fé e a amorosidade são elementos necessários para o encorajamento e a conseqüente superação dos obstáculos. Se faltar fé e amorosidade significa que se trata de um falso diálogo, e um falso diálogo implica uma negação a essência de homens e mulheres, isso implica em uma redução e violência.

Ao fundar-se no amor, na humanidade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (...) Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo (FREIRE, 2005, p. 94).

Poderia-se pensar que a confiança seria uma ingenuidade do homem frente a outro, entretanto, é importante deixarmos claro que, dentro do pensamento freiriano, não se trata de confiança dogmática, não se trata de confiança cega, mas sim da confiança esperançosa da atualização mediante a autêntica palavra.

A esperança constitui-se, em uma conseqüência necessária da própria fé, na busca de atualizar-se. Estranho seria se não houvesse esperança, certamente, cederíamos ao comodismo e ao fatalismo. Negando, portanto, a utopia que se funda, basicamente, na esperança.

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento,

²⁴ Outro aspecto importante advindo do diálogo diz respeito à idéia de verdade. Para a razão comunicativa uma “verdade” sem comunicação é o mesmo que não-verdade. “A verdade que se liga à comunicação não está concluída, escuta a sua ressonância na comunicação e se examina a si mesma e ao outro. Diferencia-se de todo pronunciamento unilateral. Não sou eu quem traz a verdade, mas procuro a verdade em comum com a pessoa com quem me encontro, ouvindo, perguntando, investigando (JASPERS, 2010, p. 1)

mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão (FREIRE, 2005, p. 9).

O diálogo não está limitado apenas a emissões de sons propagados entre interlocutores sem, entretanto, uma reverberação ética e epistêmica em seu horizonte. Seria ingenuamente simplista, a compreensão de diálogo que limitasse a verticalização das relações opressivas, o que é comum dentro de determinadas linhas de pensamento. Seria simplista e ingênuo concebermos o diálogo, desconsiderando as categorias elementares oferecidas reflexivamente pela estruturação freiriana. Ou seja, a reflexão proposta por Freire aponta elementos, sem os quais, perderíamos a multiplicidade de elementos constitutivos do próprio diálogo.

Como consequência de uma falsa ou ingênuo compreensão do diálogo, muitos caem em verbalismo, em “blábláblá”. Se a palavra autêntica promove o desenvolvimento, dado sua natureza, a inautenticidade da pseudopalavra é pedante. Por isso, Freire enfatiza a necessidade de homens e mulheres pronunciarem a autêntica palavra, para que instaure o verdadeiro diálogo. Ao valorizar, positivamente, a palavra que propicie o diálogo Freire denuncia que:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreado, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2005, p. 90).

O alarme que soa, em forma de denúncia, pode ser sintetizado dentro da concepção freiriana, na dicotomia que sofre a palavra: ação e reflexão. Pois, este é um ponto onde reside a possibilidade de sempre cair, quando não atento às categorias acenadas por Freire, na ingênuo e simplista concepção de diálogo. Uma visão simplista, reducionista e unidimensional do diálogo, perde a tessitura interativa constituinte da mesma, o que só reforça as opressões e deve ser combatida por meio de práticas educativas revolucionárias.

A dicotomia ação e reflexão, quando levada a cabo mutila uma à outra, ou seja, sem uma a outra se torna deficiente, do mesmo modo se dá o

contrário. É um esvaziamento por que elas fazem sentido quando unidas e, desta forma, elas caracterizam a práxis. Isso só se dá quando não dissociadas, quando não fragmentadas, quando não divididas. “Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem” (FREIRE, 2005, p. 90). Por isso que a fragmentação é opressiva e alienante.

Pelo exposto evidencia-se que, coerentemente, a educação que se deseja libertadora, para que logre êxito, deve transitar pelo espaço de conscientização e, dessa conscientização, proliferar a abertura vital ao mundo. Ou seja, somente pela transitoriedade decorrente da conscientização, que nasce o diálogo como atendimento a exigência da própria essência humana. Como atendimento necessário à condição histórico-ontológica.

Dessa forma, o diálogo, com suas dimensões é, substancialmente, humanizante, democrático, ético, epistêmico e, como veremos, no interior de suas dimensionalidades, também assume um caráter estético dentro do sistema filosófico freiriano.

4.2 Dimensão Ética

A dimensão ética do diálogo fundamenta-se a partir de sua substantividade democrática, sendo que esta apresenta uma radicalidade coordenada de abertura múltipla. Esta abertura múltipla, ou seja, ao outro, ao mundo e a si mesmo, se torna uma exigência ético-normativa perante a essência humana. Esta não tem um caráter abstrato, transcendental e metafísico, mas sim um caráter específico que se situa no tempo e no espaço.

A consideração freiriana de natureza humana transita na historicidade, e emerge justamente de sua presença no mundo e sua conseqüente consciência de ser inacabado, e assim, descobre-se enquanto possibilidade de *ser mais*. Essa consciência de si na história tira-lhe da passividade e a distingue dos demais animais, possibilitando projetar-se no futuro mediante práticas educativamente revolucionárias. Daí que, coerentemente, Freire sinaliza a esperança como impulso da possibilidade de completude, a fim de humanizar-se incessantemente com e na história.

Segundo Freire, a diferença entre todos os seres é, justamente, a emergência da consciência de si que se fez presente, não em todos os seres, mas sim, especificamente, nos homens.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação um fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do definir da realidade (FREIRE, 2005, p. 83-84)

A consciência de si, no e com o mundo, é aquilo que vai dar as condições necessárias para a idéia dialógica própria dos seres, que se descobrem inacabados. Confere-lhe, diante do inacabável, a construção histórica de si, ou seja, a construção de sua história não lhe é dada, pronta e acabada, mas sim construída. Daí que, a conscientização, é o primeiro, e fundamental, passo para tomar as rédeas da história em suas mãos.

É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos, também, além de variar de espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia (FREIRE, 2009, p. 99).

A compreensão freiriana do homem não se dá, *prioristicamente*, à história com vimos acima. Caso contrário, correria o risco de cair sob bases metafísicas, colocando o homem numa situação que transcenderia suas reais possibilidades concretas, suas reais condições existenciais no espaço-tempo. Neste sentido, homens e mulheres obrigados, enquanto seres que se vêem na história, sendo que esta varia de contextos a contextos específicos, a projetarem-se responsabilmente como produtores de sua própria história, tendo como horizonte utópico a assunção de sua incessante busca por completude. “Dessa forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2005, p.85)

A dimensão ética do diálogo, portanto, emerge da condição humana, do auto-reconhecimento da radicalidade ontológica que o arrebatava, no espaço-tempo. Esse arrebatamento, no mundo e com o mundo, movimento que só se dá, dialeticamente, a fim da busca incessante de atualizar-se, de inventar-se e reinventar-se. Como o homem não está sozinho, então, é um movimento também de invenção e reinvenção do outro e do mundo. O mundo configura-se como o grande mediador da palavra.

A não atenção e negligência à radicalidade, ontológica e histórica de homens e mulheres, configuram uma violência a condição vital humana – *ser mais*.

A Compreensão da dimensão ética contida no diálogo se faz necessária, se levarmos em consideração que a ética é a própria expressão da consciência que se descobre, enquanto tal, isto é, ao descobrir-se como um ser inacabado, incompleto, instaura automaticamente e necessariamente a radicalidade ética. Dessa forma, a ética não é concebida meramente como um capricho ou uma sofisticação do homem, mas sim a própria condição humana se expressando.

O atendimento à essência de homens e mulheres, caracteriza a eticidade mediante a palavração, mediante a reflexão-ação. Ser ético, nessa perspectiva, é ser propiciador de condições de atualização humana, ser ético é ser estimulador da atualização em favorecimento incondicional da busca incessante por completude.

Com efeito, poderíamos dizer, com grande margem de segurança, que a dimensão ética contida na dialogicidade freiriana é aquilo que garante a própria atualização humana, o próprio movimento humano, ou seja, é a pronúncia da “verdadeira palavra”, contida no diálogo, que possibilita toda e qualquer forma positiva de atualização, crescimento e humanização.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2005, p. 86).

Nota-se, portanto, que a dialogicidade contida no pensamento de Freire, assume uma relevância central em termos de emancipação frente à conjuntura educacional atual. Pois o cenário moderno é fortemente marcado pela violência à dignidade do homem, que pode ser expresso no desrespeito à sua

condição ontológica, essencial, o de *ser mais*, de *ser inacabado*. Para Freire, “este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirigem ao *ser mais*, à humanização dos homens (FREIRE, 2005, p. 86).

Para que possamos constatar o cenário de violência e transgressão ética, basta olharmos para as relações mais próximas, basta olharmos para as relações educacionais verticais, basta olharmos ao nosso redor, senão para nós mesmos, e então visualizaremos diversas formas de opressões. Isto é, visualizaremos diversas formas de desrespeito à essencialidade humana, ao *ser mais*.

Pelo exposto, evidenciamos a dimensão ética contida na ação dialógica como, revolucionariamente educativa e que, por não dizer do homem em isolamento, “em-si mesmado”, mas sim por dizer do homem na tessitura dos conjuntos de suas relações interativas – uns com os outros, com o mundo - remete à sua universalidade e radicalidade.

A busca amorosa e incessante da atualização do *ser mais*, não se dá abstratamente ou metafisicamente, pois a sua atualização constitui-se historicamente, constitui-se socialmente, na relação de auto-reconhecimento como possibilidade de humanizar-se. A idéia de sociabilidade é uma conseqüência do próprio reconhecimento e autoconhecimento. Possivelmente, o não reconhecimento de inacabável, colocaria a imposição de indiferença epistemológica frente ao mundo e não o distinguiria dos demais animais, que não se sabem inacabados, apesar de o serem.

3.3 Dimensão epistemológica

A dimensão epistemológica contida no diálogo, tal como a ética, é uma condição de necessária. Os fundamentos epistemológicos do diálogo emanam da própria natureza humana. Neste sentido, a palavra em sua dialogicidade apresenta-se não somente como ético-normativa, mas também como o móbil do conhecimento.

O rompimento intencional das relações verticais, autoritárias, opressivas, inaugura a busca pela horizontalidade radicalmente democrática. Essa radicalidade democrática só é possível com a abertura vital ao outro, ao mundo e a si mesmo. A abertura, diferentemente do fechamento que é substantivamente

opressivo e alienante, promove o homem na medida em que vai ao encontro de sua condição histórica e ontológica – *Ser mais*.

Segundo Freire;

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2006, p. 136).

A “inquietação e curiosidade” apontados por Freire sintetiza a condição humana frente à conscientização de si, conscientização do inacabamento, de possibilidade de *ser mais*. Ou seja, a condição humana, dada sua consciência de *ser mais*, legitimada pelo inacabamento, engendra o movimento da abertura vital como possibilidade de “permanente movimento na história” (FREIRE, 2006, p. 136), a fim de atualizar-se. Daí resulta a radicalidade epistemológica.

Com efeito, só é possível atualizar-se diante da busca proposital, proposital porque tem consciência do inacabamento e procura incessantemente reverter ou amenizar tal quadro, através da “inquietação e curiosidade” que impulsiona rumo ao conhecimento. Consta-se, fundamentalmente, a origem do diálogo advindo da “inquietação e curiosidade”, pois tanto a “inquietação” quanto a “curiosidade” assumem relevância central no tocante ao encontro dialógico. Imaginemos um diálogo sem que haja curiosidade, sem que haja inquietação, é claro que não se trata de um verdadeiro diálogo onde não esta presente a “verdadeira palavra”.

Na verdade, assim como a eticidade, o caráter epistêmico contido no diálogo tem suas bases fundamentalmente e radicalmente na ontologicidade imperativa. O mesmo é dizer que a fundamentação epistemológica e ética fincam-se na radicalidade ontológica do ser humano - na vocação de mulheres e homens para *ser mais* - em que se inscreve a dialogicidade como exigência existencial.

A não abertura vital, a qual já discorremos, nega a própria possibilidade interativa que é necessária à produção de conhecimento. O conhecimento, na perspectiva freiriana, se da com a abertura ao outro, ao mundo e à si mesmo e essa abertura é afetada pela verdadeira palavra. Coerentemente, a verdadeira palavra é condição do diálogo, por isso que ser dialógico é ser ético e simultaneamente epistêmico. Com efeito, não é possível ser ético e depois ser

epistêmico, assim como não é possível dissociar a estética dessa reflexão. A boniteza esta sempre de mãos dadas com a ética.

4.3 Dimensão Política

Tomemos o diálogo na acepção vital, isto é, em sua abertura diante do outro, do mundo e de si mesmo. Tal abertura, só é possível diante do reconhecimento do inacabamento e incompletude daqueles que tomaram consciência de si no mundo.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto transgredi-la (FREIRE, 1996, p. 110)

A dimensão política, como aponta Freire, é uma consequência natural de todo e qualquer ser, que tornando consciente de si num movimento permanente em busca de completude, busca meios para atingi-lo, para atualizá-lo e realizá-lo.

É nesse sentido que o diálogo tem uma direção política. Sua direção é a atividade prática mirada ao desenvolvimento do inacabável, do ser mais. É importante destacarmos que o diálogo é, marcadamente, uma relação inquebrantável entre reflexão e ação. Por isso, concebemos a teoria da ação dialógica fundamentalmente, em sua substantividade, sendo teórica-prática, sendo práxis.

Como consequência praxiológica, a política não é entendida meramente discursiva, palavra desprovida de sentido ou compromisso histórico, pelo contrário, o fundamento da política advindo da ação dialógica é revestido de amorosidade, crença e confiança na humanidade. Essas categorias, intrínsecas ao diálogo, não são dilaceradas quando sujeitos buscam, histórica e socialmente, possibilidades efetivas de atualizá-los e realizá-los.

Tal como a amorosidade, crença e confiança, a dimensão política contida no diálogo, também traz em seu bojo o horizonte utópico que visa à

humanização de homens e mulheres. O movimento permanente de humanização, considerando o horizonte utópico, envolve a denúncia de uma realidade opressora e o anúncio de uma nova realidade, na qual, os envolvidos se apresentam como co-responsáveis na transformação do mundo.

Com efeito, a dimensão política contida na ação dialógica não deve ser compreendida como mero apêndice, atributo ou lateral, da educação revolucionária, mas deve ser tomada como substância. Ou seja, a ação dialógica implica, necessariamente, um ato político orientado para a radicalidade democrática e, enquanto tal, orientada para a liberdade, e deve ser compreendida como integrante da própria essência do diálogo.

Portanto, a ação dialógica se apresenta com uma dúplici orientação: política e educativa. Essa junção configura em práticas político-revolucionárias e em práticas político-pedagógicas, as quais devem ser vivenciadas por todos.

Especialmente no campo educacional, a partir da concepção dialógica, educação e política não são dissociáveis. Por isso, Freire chega ao entendimento de que “a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem” (FREIRE e SHOR, 2003 76 -77). Ou seja, o diálogo é, fundamentalmente, diretivo em prol da realização e atualização de homens e mulheres, situados histórica-socialmente.

Segundo Freire:

[...] não há verdadeira educação sem uma diretriz. Na medida em que toda prática educativa transcende a si mesma, supondo um objetivo a ser atingido, não pode ser não-diretiva. Não existe prática educacional que não aponte para um objetivo; isso prova que a natureza da prática educativa tem uma direção. [...] A natureza diretiva da prática educativa que conduz a determinado objetivo deve ser vivida pelos educadores [educadoras] e educandos (Freire e Macedo, 1994, p. 86).

Nota-se que todo ato educativo tem por objetivo um fim, todavia, esse fim, pode ou não, estar a serviço do desenvolvimento humano. Por isso, enfatizamos a necessidade da educação dialógica enquanto possibilidade viável, a fim de acolher homens e mulheres, diante do permanente e crescente estar *no* mundo e *com* o mundo.

Se todo ato educativo supõe uma direção, supõe um fim, é possível identificar práticas educativas,²⁵ que seu fim, tal como seus meios, estimulam e contribuem para o retardamento da emancipação. São essas práticas que Freire denuncia e combate, durante toda a extensão do seu pensamento.

É importante destacarmos que, de fato, não há educação sem uma diretriz, sem uma balização ou direção. Porém, a política emergente da educação que não esteja comprometida responsável e co-responsável, por sujeitos de transformação e de movimento, que é histórico, resulta em antialogicidade, em uma palavra, em opressão.

Como desdobramento do diálogo, emana a libertação mediante o horizonte epistemológico, ético e político. A libertação possibilitada pela via dialógica, orientada para a politicidade, configura a exigência da radicalidade democrática, manifesta nas práticas educativas revolucionárias. Dessa perspectiva, a radicalidade democrática, como fundamento, se apresenta como possibilidade de atualização.

É por isso, que a educação deve ser compreendida dialogicamente. Dessa forma, embasados a partir de práticas político-revolucionárias e em práticas político-pedagógicas, solidificam parâmetros normativos para nossas ações, conseqüentemente, para transformar a realidade.

Nesse momento, cabe-nos enfatizar também como conseqüência da palavração e de seu desdobramento, a eticidade e a politicidade, enquanto exigência da radicalidade democrática manifesta nas práticas educativas. A educabilidade, dessa perspectiva, se apresenta como possibilidade de atualização mediante práticas revolucionárias. Instaura-se, portanto, reforçando a idéia de indissociabilidade da educação com a ética, a exigência de uma prática educativa engajada, politizada e conscientizada.

4.4 Dimensão Estética

A dimensão estética do diálogo se assenta na própria boniteza do acolhimento do *ser mais*. O acolhimento envolve a rigorosidade ética, epistemológica e política, tratadas anteriormente. Ou seja, só é possível compreender a esteticidade advinda do diálogo, se levar em consideração todas as

²⁵ Por exemplo, a educação bancária, sectarismo, totalitarismo, superiorismo e todas as formas de relações verticais que sustentam a opressão.

dimensões do mesmo. Isto é, ética, epistemologia, política e estética estão entrelaçadas, de tal forma que, mutilando uma dessas, ainda que em parte, ressinta, imediatamente, as outras.

A esteticidade pode ser visualizada a partir de vários caminhos, desde que tenha como pano de fundo o estatuto ontológico – o ser mais. Nesse sentido, a abertura vital, concebida, do diálogo apresenta sua movimentação mediada pelo mundo, e instaura o *novo* que é possível a cada encontro entre sujeitos.

O conhecimento só é, autenticamente, possível tendo como fundamento o *novo* que se faz presente a cada encontro. Ora, isso se vincula ao ato de criar, ao ato de recriar, ao fazer, ao aparecimento e desvelo daquilo que, até então, não se tinha clareza e definição ou mesmo existência.

Aqui, já é possível visualizar dois caminhos que não são distintos nos seus destinos, mas confluentes. Primeiro, o conhecimento em si, seu caráter epistêmico, alcança sua excelência estética na medida em que cria e recria, produzindo uma nova realidade. Segundo, a rigorosidade ética em si, sua não transgressão ao estatuto ontológico, mas acolhimento, sua radicalidade apelativa à coerência é, simultaneamente, um testemunho à decência. Não é possível, dentro da perspectiva dialógica, quebrantar coerência, decência e boniteza.

O desdobramento, tanto da epistemologia como da ética, confluem na estética. A primeira faz sentido, levando em conta a relação educador-educando como ato artístico. Ou seja, o educador está inserido, necessariamente, em um processo artístico na medida em que cria e recria o conhecimento junto aos alunos, considerando o universo existencial de todos envolvidos. Isso traz a assertividade da seguinte afirmação: a educação pautada no diálogo é, substancialmente, um exercício artístico, criativo. Daí, que se reconhece a dimensão estética do diálogo pela via epistemológica.

A epistemologia, envolvendo o criar e recriar é, fundamentalmente, conhecimento. Assim diz Freire; “conhecer, para mim, é algo de belo!”, segue afirmando que:

Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e

animando os objetos enquanto estudamos (FREIRE, SHOR, 1986, p. 145).

Observa-se que o conhecimento extrapola o estático, fixo ou imobilismo das coisas, para animá-las, para movimentá-las e dar vida. Por isso, que o educador dialógico é um animador, dando vida aos educandos, às coisas, ao mundo e a si mesmo.

Considerando a via ética do diálogo, surge a estética, ou seja, surge a boniteza, justamente na não transgressão da natureza de homens e mulheres, constituídos histórico-socialmente. Pois, a educação verdadeiramente pautada no diálogo não dicotomiza a rigorosidade ética em detrimento da estética, ambas caminham de mãos.

Segundo Freire:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho de decência e pureza (Freire, 1996, p.32).

O horizonte estético caminha sempre ao lado da ética, porque só é possível o embelezar no acolhimento contínuo do ser mais, na abertura vital que possibilita a atualização e, portanto, na não transgressão daquilo que nos faz cada vez mais humanos.

A pureza e decência, as quais, fala Freire, evocam o exercício do necessário acolhimento e viabilização do desenvolvimento autêntico de homens e mulheres, sendo que autenticidade, nesse contexto, pode ser entendida como o mais amplo desenvolvimento, dentro das possibilidades cabíveis em um dado momento e contexto histórico. Por isso, que o não acolhimento, o pseudo-acolhimento ou falsa generosidade, implica “feiúra”, negando a boniteza da decência.

A via ética do diálogo aponta o horizonte estético e afirma-o, cada vez mais, na medida em que tornamos gradualmente seres éticos. Ora, somos seres histórico-sociais, “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos tornamos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 33).

Tornarmos éticos é tornar o mundo bonito. É a decência dando as mãos para a boniteza. É o encantamento de saber que posso mudar, criar, recriar, construir e ser sujeito fazendo história.

Não é possível conceber a boniteza longe da decência, longe do respeito ao saberes dos educando, sendo autoritário e intransigente, sendo depositário na minha prática educativa, numa palavra: sendo transgressor.

O rompimento estético se fundamenta na transgressão da natureza de homens e mulheres. “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (FREIRE, 1996, p. 33).

Essa transgressão é um desvio ético, por isso que só seguindo a rigorosidade ética, a boniteza estará de mãos dadas com a decência. É nesse sentido que todo ato transgressor configura um “enfeamento” das relações, dos outros, de si mesmo e do mundo.

Também é nesse sentido que a direção da prática educativa, isto é, seu caráter diretivo que é desenvolvido mediante manobras políticas, pode apresentar um enfeamento do mundo. Isto é, todo ato político que não respeite a rigorosidade ética e o horizonte epistêmico, categorias intrínsecas ao diálogo, também é transgressora.

Contra essa transgressão Freire reconhece “a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 1996, p. 136). Daí, a necessidade da educação dialógica, englobando a radicalidade ética, epistêmica e política, como possibilidade viável, de resgate e valorização estética, em prol da emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação, radicalmente democrática para a emancipação, emerge seu caráter ético como substrato, é nesse sentido que existe uma relação inquebrantável entre ética e educação. Da mesma forma, a autonomia figura a essência da ética, caracterizando um elemento de máxima grandeza no tocante a dignidade humana.

A essência da radicalidade instaurada no horizonte educativo revolucionário, comprometido com a inserção, permanência e desenvolvimento de homens e mulheres, *no* e *com* o mundo, traz consigo uma exigência ético-normativa como fundamento diretivo das ações.

A reinvenção de práticas democráticas remete a solidificação, construção e reconstrução de princípios e bases sólidas, como possibilidade de mediação praxiológica. É nesse sentido, que inicialmente apontamos a importância da idéia de princípio de autonomia, como fundamento da ética e, esta, por sua vez, da educação.

Desse entendimento, alicerçamos referências que buscam construções de bases normativas para efetivação da *práxis*, radicalmente, democrática. Essas referências transitam pela tradição antiga, remetendo ao conceito de homem autárquico, indicando uma forma política de independência econômica e auto-reguladora.

O trânsito conceitual da autonomia como viés para a emancipação, iniciado com os antigos, chegou ao seu apogeu com o humanismo da idade moderna do século XVIII. É neste, que floresce a *Aufklärung* (Iluminismo) autenticando o indivíduo como sujeito formal, titular de direitos e deveres.

Essa consolidação ancora-se sobre a extensão dos pensamentos de intelectuais e filósofos desse período. Esses esforços são centrados, expressivamente, pelos pensadores iluministas com intuito de alcançar posições, universalmente, influenciando na concepção de ciência objetiva, na moralidade, na lei, na arte e na emancipação dos indivíduos mediante um ideal de autonomia.

Nessa esteira, destacamos Kant, maior representação deste ideário moderno de emancipação mediante a razão autônoma, a partir do qual floresce e solidificam preceitos de liberdade, igualdade, progresso moral e razão universal. Chegando ao entendimento, portanto, de uma história universal, onde não se tem

um indivíduo fragmentado, mas o conjunto dos homens como princípio normativo mediante a razão universal, atemporal e a histórica.

A ênfase, perpassada por toda a extensão do pensamento kantiano, acentua um otimismo de que a razão esclarecedora poderia promover a emancipação, envolvendo e desenvolvendo, portanto, o conhecimento e autoconhecimento do mundo e de si mesmo. O que implica em desvelamento de princípios, para que solidifiquem, salutarmente, a moral e justiça como possibilidade viável de emancipação a partir de si mesmo, como fontes de suas próprias representações. Portanto, o sujeito (*subjectum*) é idealizado como autônomo, na medida em que emanam de si mesmo suas normas e leis mediante a razão esclarecedora.

Esse grande movimento filosófico exerceu e exerce influência na contemporaneidade, marcando fortemente seu modo estrutural de conceber as relações entre os indivíduos, sociedades, tais como noções de direitos e deveres a níveis globais, por exemplo: os direitos humanos, além de declarações internacionais, que buscam assegurar o desenvolvimento e bem-estar dos seres humanos.

Todavia, o século XX é marcado por complexos acontecimentos, que provocam espanto e necessidade de pensar os limites de suas contribuições, no tocante a emancipação dos indivíduos, haja vista duas guerras mundiais, reverberando no desmoronamento dos sistemas institucionais, entre os quais se encontra a escola e seu projeto educacional, que contribuía com a responsabilidade de prevenção e contenção da barbárie.

O futuro passa a se apresentar problemático e incerto. O retrato do século coloca em cheque o otimismo do projeto Iluminista, fazendo emergir novas e necessárias formas de conceber a realidade.

Tendo esse cenário como pano de fundo, segundo o qual, visualizasse as fragmentações da racionalidade moderna ocidental, que conduziram o planeta à beira da desintegração e da destruição. A inserção, permanência e continuidade da vida no planeta, são agravadas pelo fato de que a organização da convivência humana, em nível global; é governada por uma lógica antropofágica e suicida.

Nessa lógica perversa o dinheiro é a diretriz de todas as coisas e o *ser* é convertido em *ter*, como classe que tem, mesmo que seja à custa do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos.

O humanismo dialógico freiriano - Teoria da Ação Dialógica – assume relevância dentro dessa conjuntura, tendo em consideração a extensão e densidade do seu pensamento, ao sistematizar, filosoficamente, possibilidades viáveis, mediante uma educação libertadora, que resgatando a dignidade humana via autonomia e emancipação, promova seu desenvolvimento integral.

A dignidade humana, tema tão tratado e defendido por Kant, é fortemente abalada diante das estruturas fragmentárias da contemporaneidade. Tema este, que é retomado por Freire com tratamento tão profundo, quanto qualquer grande pensador da tradição filosófica, e mais, a razoabilidade discursiva com a qual o autor trata da questão, eleva-o ao mais alto nível de compreensão das relações e estruturas opressivas na contemporaneidade.

Portanto, defendemos a título de considerações duas proposições. Primeira, o humanismo dialógico freiriano, como fundamento educacional é uma possibilidade viável para a emancipação de homens e mulheres, compreendidos histórico-socialmente. Segunda, enquanto tal surge a possibilidade de elevá-lo ao mais alto grau de entendimento disponível, entre o rol de pensadores que debruçam e oferecem contribuições significativas para a conquista efetiva da emancipação, tão idealizada entre homens e mulheres.

O humanismo dialógico freiriano, enquanto fundamento para a educação, assume relevância, ou melhor, reveste-se de necessidade, na medida em que engloba todas as dimensões possíveis do sujeito em sua realidade concreta, sem, contudo negar a tradição filosofia, inclusive sem negar o próprio kantismo.

É importante salientarmos, que não se trata de uma leitura de Freire de uma perspectiva kantiana, mas sim do reconhecimento da magnitude dialógica, como possibilidade viável ao exercício educativo com vista à emancipação. Essa viabilidade é assegurada, mediante as categorias intrínsecas à própria natureza do diálogo, ou seja, sua dimensão ética, epistemológica, política e estética.

Em todas as dimensões do diálogo a razão a-histórica, atemporal e universal não é negada, pelo contrário, é afirmada e entendida como possibilitadora do movimento. É exatamente nesse ponto, que afirmamos ser possível uma mediação entre Kant e Freire.

A possível relação conceitual e pontual, não implica em Freire ter sido ou não, leitor assíduo de Kant, ou mesmo ter sofrido influência direta. Na verdade, esse é um aspecto relevante, entretanto, consideramos que pensar certo implica ter coerência e também o reconhecimento do movimento que é, intrinsecamente, humano. Por pensar certo remetemos à assunção da abertura vital ao outro, ao mundo, e a si mesmo, assumindo uma posição comunicativa.

Essa comunicação instaura um movimento, e não está alheia às categorias pensadas por Kant, no tocante a emancipação, pelo contrário, confluem. A razão é a possibilitadora da comunicação e enquanto tal é ilimitada, inteiramente aberta em busca da totalidade, em tudo existe e impede que a comunicação se interrompa. Se a razão é o lugar por excelência dessa comunicação, significa que negar uma é o mesmo que negar a outra.

Uma especificidade da comunicação, como possibilidade de emancipação, é que a razão sozinha não é compreendida como suficiente para a realização desse processo. O impulso e força necessária para a efetivação da comunicação se fincam no amor, na existência histórica, e não já da razão histórica, a qual, ao contrário, recebe, daquela, o seu impulso e a sua plenitude.

A teoria dialógica não limita somente ao amor, mas resgata a tríade: amor, fé e esperança. Esse conjunto apresenta um elo, inquebrantável, para o homem dialógico, na verdade antes mesmo do encontro frente a frente entre sujeitos, já pressupõe esses elementos. Por isso que a fé nos homens é um dado *a priori*, esse apriorismo faz referência ao momento histórico do encontro entre sujeitos, mas, para tal, já estão previamente munidos dos elementos da trindade.

É como se a razão fosse uma peça imprescindível, mas ela precisa de um impulso que foge ao seu domínio. Esse móbil que é a tríade está, fundamentalmente, circunscrito na existência histórica e, mais, ao fundar no amor, na humanidade e na fé, o diálogo se faz uma relação horizontal, quebrando a verticalidade que é opressora.

A mediação possível entre a emancipação pensada por Kant e Freire, deve ter em consideração essa tríade como especificidade do humanismo dialógico, ainda que isso possa assumir alguns contornos tímidos, dentro do próprio pensamento kantiano.

A ética, epistemologia, política e estética, permeadas na extensão do diálogo, viabilizam o desenvolvimento múltiplo e necessário para o convívio dos

sujeitos envolvidos. A não transgressão do dever ético instaura o respeito, a abertura vital ao outro, ao mundo e a si mesmo, instaura a possibilidade do *novo*, por conseguinte, do conhecimento.

A diretividade do diálogo, sua politicidade mirada sempre para o desenvolvimento e acolhimento da ontologicidade de homens e mulheres, seu objetivo voltado para o *ser mais*, é um exercício de decência, pureza e beleza.

A estética dialógica é uma necessidade, porque ela só se faz presente quando atendidas as condições existenciais entre sujeitos, situados histórico-socialmente, envolvidos num processo permanente de busca por completude e acabamento, processo este incessante e ininterrupto.

Após demonstrarmos a viabilidade da ação dialógica como possibilitadora da educação, verdadeiramente democrática e comprometida com a emancipação de homens e mulheres, nós confiamos que Freire se eleva ao patamar de grandes pensadores, tais como grandes filósofos, que trouxeram contribuição significativa para pensar a emancipação frente aos condicionantes que anulam a liberdade humana.

Por fim, nos parece mais pertinente e de consonância com o próprio humanismo dialógico freiriano, propor, não mais, uma demonstração teórica e, conseqüentemente, elevá-lo ao patamar de grandes pensadores, mas sim o desafio de ser dialógico. Apostamos que, caso o leitor aceite o desafio, o reconhecimento de nossas convicções, se firmará mediante o movimento transformador e revolucionário do próprio diálogo.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo. Ed. Perspectiva. 1992.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo. Nova Cultural, 1987.
- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max; **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**, Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1985.
- ANJOS, Márcio Fabri. **Vulnerabilidade como parceira da autonomia**. *Revista Brasileira de Bioética*, São Camilo, São Paulo. V.2, n. 2, p. 173 – 186, out. 2006.
- DALBOSCO, A. D., EIDAM, H. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant**. Ijuí. Inijui, 2009.
- DALL'AGNOL, D. **Bioética**. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.
- DEWEY. J. **El niño y El programa escolar**. ed. 4. Buenos Aires: Losada, 1959.
- DEWEY. J. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1980.
- FOUCAULT, Michel. **O que é iluminismo**. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 679 – 688
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ed. 33. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Bianco Zalmora. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: A radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas**. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 48 São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Escola primária para o Brasil**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** ed. 16. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Ed. 24. Rio de Janeiro, Paz e Terra 2000.

_____. **A importância do ato de ler.** Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; SCHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003a.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2.ª ed. rev. São Paulo, Editora UNESP, 2003b.

_____. **À sombra desta mangueira.** Ed. 2. São Paulo: Olho d'água: 1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. Kátia de Mello e Silva. ed. 3 São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. ed. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Ed. 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Ed. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. NOGUEIRA, A. **Que Fazer: Teoria e Prática em educação popular.** Ed.3 Petrópolis: Vozes, 1991.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 2.ª reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

HECK, N. J. **Princípioalismo Bioético: a posição** do R. Dworkin sobre aborto e eutanásia. Disponível em; <<http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/et62art5.pdf>>. Acesso em, 05 nov. 2008.

JASPERS, K. **Razão e anti-razão em nosso tempo** (Conferências na Universidade de Heidelberg 1950). Trad. Álvaro Vieira Pinto. Disponível em <http://www.filoinfo.bemvindo.net/filosofia/modules/smartsection/item.php?itemid=57> Acesso em, 04 out. 2010.

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

_____. **Crítica da Razão Prática**. Ed.4. Trad. Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Ediouro, sd.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Ed. 4. Trad. de Manoel Pinto dos Santos: 1997.

_____. **A religião nos limites da simples razão**. Ed. 70. Trad. de Artur Morão. Lisboa, 1992.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. De Francisco Cock Fontanella. UNIMEP, 1996.

_____. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** Disponível em; <http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/kantiluminismo_rtf.pdf>. Acesso em; 20 jul. 2010.

MARTINS, Souza. **A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PAVÃO, A. **Dever e inclinações em Kant**. Org. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP. V. 33, n. 2, p. 17 – 23, dez. 2007.

POTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SEGRE, M. **Clonagem reprodutiva e clonagem terapêutica: Questões éticas**. *Revista Cej*, n. 16, p. 29 -48, jan/mar, 2002.

SIQUEIRA, José Eduardo de. **Ética e Tecnociência: Uma abordagem segundo o princípio da responsabilidade de Hans Jonas**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. Disponível em; <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005>. Acesso em; 20 jul. 2010.

VIEIRA, B.; GROLLI, A. **Coleção Laboratório – Um diálogo com Freire**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 6, p. 105 – 115.

ZANCANARO, L. **Bioética e educação: Um novo desafio para a escola**. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 29, n. 29, p. 411-417, 2005.

_____. **Ética ambiental e responsabilidade antropocósmica**. *Philosophica* (Lisboa), v. 29, p. 125-143, 2007.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.