

A EDUCAÇÃO COMO ÉTICA E A ÉTICA COMO EDUCAÇÃO EM KIERKEGAARD E PAULO FREIRE

Jorge Miranda de Almeida*

RESUMO

Kierkegaard e Paulo Freire se posicionam criticamente em relação às concepções vigentes, nas respectivas épocas, da educação e da ética. Elas estão a serviço do poder e do ajustamento social; mas, dialeticamente, será a partir da educação e da ética que os homens em processo de inconclusividade e de inacabamento poderão construir estratégias para superarem as barreiras que impedem a construção da dignidade humana e da justiça social. Este artigo estabelece um confronto e um encontro entre os dois pensadores do profundo do humano. Eles não se conheceram, mas dialogam por meio dos discípulos kierkegaardianos como Sartre, Jaspers, Heidegger, Merleau-Ponty, Gabriel Marcel, entre outros que são muito familiares a Freire, e por causa dessa comunicação indireta as principais categorias freireanas como subjetividade, intersubjetividade, dialogicidade, alteridade, amorosidade, educação, ética, homem, inacabamento, inconclusividade, responsabilidade, transcendência e dialética, têm uma interface e uma proximidade que permite, mantendo as diferenças, um encontro fecundo e frutífero para discutir novas possibilidades e potencialidades para a ética e para a educação. O objetivo central deste artigo é refletir, a partir dessas categorias, se e em que medida é possível a educação como ética e a ética como educação. E para a realização desse escopo utilizou-se a metodologia bibliográfica e analítica.

Palavras-chave: Kierkegaard. Paulo Freire. Segunda ética. Educação.

ABSTRACT

EDUCATION AS ETHICS AND ETHICS AS EDUCATION IN KIERKEGAARD AND PAULO FREIRE

Kierkegaard and Paulo Freire stand critically on the current concepts of education and ethics in the respective periods. They are at the service of power and social adjustment; but dialectically it will be from education and ethics that men in the process of inconclusiveness and unfinishedness may build strategies to overcome obstacles that hinder the construction of human dignity and social justice. This article establishes a confrontation and a meeting between the two thinkers of the depth of human nature. They have not met, but dialogue through their Kierkegaardian disciples as Sartre, Jaspers, Heidegger, Merleau-Ponty, Gabriel Marcel, and others that are very familiar to Freire. And because of this indirect communication, the main Freirian characteristics as subjectivity, intersubjectivity, dialogism, alterity, lovingness, education, ethics, man, incompleteness, inconclusiveness, responsibility, transcendence, dialectic

* Professor titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DFCH-UESB). Professor permanente do programa de Pós-graduação (doutorado e mestrado) em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Professor convidado do Programa de Pós-graduação em Linguística da UESB. E-mail: mirandajma@gmail.com

have an interface and a proximity which allows, keeping the differences, a fruitful and prolific meeting to discuss new possibilities and potentialities for ethics and for education. The main objective of this paper is to reflect upon these categories and analyse if and to which extent it is possible education as ethics and ethics as education. In order to reach our objective, our study was developed through the analytical and bibliographical methods.

Keywords: Kierkegaard. Paulo Freire. Second ethics. Education.

Introdução

Assumindo a tese de que o ser humano está em constante construção e por isso mesmo é um ser inconcluso, ambíguo, de múltiplas possibilidades que devem ser concretizadas em realidades humanas, a educação é fundamental para que ele possa dominar suas próprias paixões, latências, tendências, inclinações. É importante que a educação do homem seja edificada na ética, pois esse é o remédio para a crise da ética e para a crise da própria educação. Pois a ética vigente em nosso país é uma ética em estado de coma terminal, pois ela tem se mantido omissa e silenciosa em relação aos abusos praticados pelos que estão no poder político e no poder econômico. A ética tem sido apenas um jogo de palavras, de retóricas argumentativas para legitimar o mesmo poder que oprime, que aliena, que exclui, que mata. Afinal, a ética vigente no Brasil, não é uma concepção de ética a serviço do poder? Ela corrobora a tese de Levinas (2000) de que a ética aliada ao poder é uma ética da tirania, do totalitarismo e da injustiça.

Este artigo oferece possibilidades de pensar outra variável para a educação por meio do encontro entre Kierkegaard e Paulo Freire. Encontro imaginário, pois os dois não se conheceram e o pensador brasileiro não teve acesso direto à produção do filósofo dinamarquês, contudo sofreu muita influência deste pensador mediante a leitura e o diálogo que manteve com discípulos e interlocutores kierkegaardianos de primeira mão, como Sartre, Ricoeur, Jaspers, Lukacs, Berdiaeff, Heidegger, Merleau-Ponty, Marcel, Amoroso Lima, entre outros. A riqueza, originalidade e pertinência deste estudo residem no primeiro ensaio brasileiro com o objetivo de estabelecer uma conexão entre dois pensadores que fizeram da ética e da educação o eixo do respectivo pensar e de intervir em suas

respectivas sociedades. A partir deles é possível afirmar a indissociabilidade entre educação e ética, pois a primeira só tem validade se muito mais do que passar informações e conteúdos construir caráter, e a segunda só se concretiza no interior de práticas educativas, que se concretizam no interior da ética e do testemunho ético do existente no movimento realizado para tornar-se humano.

O encontro entre Paulo Freire e Kierkegaard pode parecer aos marxistas dogmáticos e aos kierkegaardianos religiosos uma insensatez. Se Paulo Freire utiliza do método do materialismo histórico dialético, enquanto a preocupação de Kierkegaard é com a singularidade do indivíduo e utiliza do método da pseudonímia e da comunicação indireta, o que eles poderiam ter em comum? Se o esforço kierkegaardiano é retirar o indivíduo da massa e educar o singular, e se a tarefa de Freire é combater na esfera do social, como conciliar, sem *forçar a barra*, Freire e Kierkegaard? O esforço dos dois consiste em impedir que a subjetividade seja subjetivada em processos de objetivação e de homogeneização.

Este estudo apresenta a relação entre a ética e a educação no interior da crise que ambas vivem. A presente reflexão desdobra-se em três partes. A primeira é intitulada *A relação entre educação e ética em Kierkegaard e Paulo Freire*, a segunda denominamos *O sentido e a exigência da ética em Paulo Freire e Kierkegaard* e na terceira discutiremos *A alteridade ética e a subjetividade em Kierkegaard e Paulo Freire*. O ponto de aproximação a partir da relação entre ética e subjetividade e do desdobramento dessa relação numa educação ética está alicerçado na tese de Freire (2000), exposta em *Pedagogia da Indignação*, quando afirma que uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar efetiva e criticamente a legitimidade do sonho ético-político da superação

da realidade injusta e a promoção da dignidade. Educação é, então, um ato de liberdade humana, ou melhor, como o próprio título da obra indica: *Educação como Prática da Liberdade*. Educar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever, educar é construir caráter, é construir personalidades fortes e edificadas, como concebe Kierkegaard, para que se possa vivenciar responsabilmente o desafio e as exigências inerentes à liberdade. Esta é também a tese de Trombetta, desenvolvida no verbete alteridade para o *Dicionário Paulo Freire*, recheada de uma perspectiva eminentemente kierkegaardiana ao demonstrar que

[...] a educação é, em sua essência, um processo ético antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora. Ou a educação é ética e respeitosa com a alteridade do outro em sua singularidade, ou não é educação. É este respeito à alteridade do outro a exigência ética de todo o pensamento de Freire. Toda a eticidade da existência humana se dá no reconhecimento da alteridade, da sua dignidade de pessoa e na luta por justiça social. Sem este respeito e reconhecimento do outro não podemos entrar no diálogo libertador. Seguindo o legado ético-pedagógico de Freire, podemos concluir dizendo que o resgate da dignidade do outro, da sua alteridade é condição primeira para a edificação de um projeto mundo/sociedade ‘em que seja menos difícil de amar’. (TROMBETTA apud REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 35).

Em Kierkegaard, a educação é a tarefa de transformação do eu (indivíduo) em Si mesmo (singularidade). A educação é edificante porque deve ser construída na interioridade, para que o singular possa elaborar a própria personalidade e atingir a maturidade necessária para se doar ao próximo na condição de excesso ou transbordamento de si. Permanecer em si mesmo é um ato de alienação e desespero. Ir ao encontro do outro é a condição para tornar-se cada vez mais um si mesmo como o outro e com o outro. Por isso, é na subjetividade que ocorre a mais difícil ação que o homem é capaz de empreender: decidir, escolher sobre que ou quais ações realizar, porque é na ação que o homem concretiza o bem e/ou o mal; é na ação que o homem constrói a sua humanidade ou a sua inumanidade, logo, é exatamente na decisão que ele opta pelo que é mais humano ou o que é mais inumano.

1. A relação entre educação e ética em Kierkegaard e Paulo Freire

Considerando a tese de que nada do que é humano é natural, é preciso admitir que a humanidade do humano é fruto de um processo sócio-histórico-cultural e que implica em cada ação o deixar de ser um eu-multidão para tornar-se um si-mesmo relacional, por isto a tese exposta por Paulo Freire em *Educação e Mudança*, que não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem em virtude do seu inacabamento ou inconclusão. Isso significa ter clareza que o homem não é um ser determinado, mas um ser de liberdade, portanto sua característica fundamental não é a repetição como nos animais, mas o esforço em conquistar e concretizar a liberdade. Esforço que se reduplica porque não é possível entender a liberdade deslocada da responsabilidade. A premissa, nesse sentido, é que a responsabilidade precede a liberdade, por isso os homens se constroem em comunhão, em relação, em doação de um para com o outro, do si-mesmo como um outro conforme desenvolve, por exemplo, Ricoeur (1991) em *O Si-mesmo como um Outro*, Levinas (2008) em *Outro Modo de Ser ou Além da Essência* e Kierkegaard (2005) em *As Obras do Amor*. Edificação que requer aprendizado, logo, uma concepção pedagógica que seja capaz de educar o homem em sua abertura e ambiguidade, pois se não fosse ambíguo, não seria homem livre e sim um ser predestinado e determinado.

Considerando que o ser humano está em constante devir, é fundamental um processo pedagógico-educativo que possa contribuir significativamente para a construção do caráter e da personalidade da pessoa na condição de ser histórico-cultural no interior da dialética da subjetividade (o si mesmo) e da objetividade do meio (comunidade, escola, trabalho, família etc.). As obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança* demonstram a intrínseca relação entre subjetividade e objetividade que culminaria na intersubjetividade. Kierkegaard, por sua vez, nas obras *Post-scriptum Conclusivo não Científico*, em *As Obras do Amor*, no *Conceito de Angústia*, na *Alternativa* e na *Doença Mortal* utiliza de vários cenários e as várias perspectivas para apresentar a subjetividade existencial, porque

compreende que ela não pode por coerência interna, ser demonstrada.

Embora Freire (2005, p. 45), em *Pedagogia do Oprimido*, afirme “que a intersubjetividade se apresenta como pedagogia do Homem”, ela não consegue atingir a educação ética como propõe Kierkegaard na radicalização da assimetria. Entretanto, o diálogo sobre a subjetividade entre os dois é fundamental porque assim como o pensador dinamarquês, Freire também tem clareza que o humano é subjetividade ética, conforme demonstra Trombetta (apud REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 34), no verbete alteridade no *Dicionário Paulo Freire*: “o humano é subjetividade ética em comunhão, diálogo com o outro; é um eu capaz de amar o outro e, a partir desse amor, lutar por justiça que representa a culminância da consciência ética.”

O exercício do diálogo é o primeiro passo para a superação da dialética do senhor e do escravo. O testemunho do mestre é a ocasião para que o discípulo possa construir o próprio saber e se posicionar no interior da cultura em que existe. É por meio do diálogo e existindo dialogicamente que, corroborando com Raúl Fernet-Betancourt, será decidido “se somos capazes, ou não, de caminhar em direção de uma cultura de convivência, cultivada como ‘bem universal’, porque nela todos e todas escrevem a universalidade elucidando a relacionalidade das diferenças, construtoras de nossa diversidade” (FERNET-BETANCOURT, 2010, p. 14). É urgente desenvolver o diálogo como condição ética e existencial porque se trata da própria existência do homem e do planeta, pois como existir em um mundo plurocêntrico, com tantas diferenças que devem ser mantidas como diferenças para não cair no domínio do mesmo? Como dialogar com o outro sem normatizá-lo como idêntico ao si mesmo? Não foi essa a trajetória da civilização ocidental? Não tem sido essa a postura da racionalidade instrumental filosófica e pedagógica?

Assumindo a concepção da pessoa humana como um ser de abertura e de múltiplas possibilidades, Paulo Freire (1921-1977) e Soren Kierkegaard (1813-1855) fizeram da ética, da educação, da política, do trabalho, da cultura, da dialogicidade, do ser em relação, da dignidade os temas fundamentais dos seus escritos. Nesse sentido, a verdadeira tarefa da educação ético-existencial é

libertar a pessoa humana; libertá-la da opressão por meio do processo de construção de consciência crítica-reflexiva e engajada; libertá-la da educação ingênua e comprometida com o grande capital; libertá-la do assistencialismo demagógico e cínico de uma concepção de educação que mantém os discentes acomodados, resignados e passivos diante do clamor e da urgência de uma profunda transformação estrutural para que a dignidade humana se concretize como um direito de cada pessoa humana e não como um privilégio de classe como ocorre hoje no Brasil. O que é significativo no processo da educação ético-existencial é a intrínseca relação entre o ato de construir a si mesmo ao mesmo tempo em que as ações são dirigidas para construir o próximo, pois em verdade, segundo Freire, “não há um *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu* constituído” (FREIRE, 2005, p. 81, grifo do autor). Kierkegaard concebe o homem como uma síntese relacional e inconclusa, e a definição apresentada em *A Doença para a Morte* para a condição humana oferece ao leitor a chave para entender o profundo do si mesmo, como é possível constatar em sua resposta à pergunta kantiana sobre o que é o homem. Ele diz:

O homem é espírito. Mas o que é espírito? É o eu. Mas, nesse caso, o eu? O eu é uma relação, que não se estabelece com qualquer coisa de alheio a si, mas consigo própria. Mais e melhor do que na relação propriamente dita, ele consiste no orientar-se dessa relação para a própria interioridade. O eu não é a relação em si, mas sim o seu voltar-se sobre si própria, o conhecimento que ela tem de si própria depois de estabelecida. O homem é uma síntese de infinito e de finito, de temporal e de eterno, de liberdade e de necessidade, é, em suma, uma síntese. (KIERKEGAARD, 1979, p. 318).

E a relação que se desdobra sobre si mesmo é a relação com o próximo, é o que produz a relação dialógica, eminentemente portadora de sentido, significado e existência, porque verdadeiramente o eu não existe sem o tu, o tu é o constitutivo do verdadeiro eu. O terceiro capítulo da obra *Pedagogia do Oprimido*, intitulado *A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade*, demonstra o que entendo por relação dialógica e a sua importância no âmbito da edu-

cação. Relação dialógica ou dialogicidade quer dizer uma relação que se reduplica, uma relação aberta que inclui enquanto mantém a separação (o um não se anula ou sobressai ao outro). Não se trata de reduzir a relação a uma subjetividade egoísta e desencarnada, mas à receptividade e à construção coletiva do conhecimento, que deve ser vital para a própria qualidade do existir, do existente e da existência.

A dialética da relação entre eu e tu é abundantemente tematizada em Kierkegaard (2010, p. 30), como explicitamente afirma em *O Conceito de Angústia*:

[...] o homem é um indivíduo e, como tal, é ao mesmo tempo ele próprio e todo o gênero humano, de sorte que o gênero participa todo inteiro do indivíduo, assim como o indivíduo participa de todo o gênero humano. [...] em qualquer momento, portanto, o indivíduo é ele próprio e o gênero humano.

O que se fundamenta na perspectiva da educação ético-existencial é a necessidade do indivíduo singular assumir a tarefa ética que ele coloca a si mesmo, isto é, a de transformar a si mesmo em um indivíduo universal. “Somente o indivíduo ético exprime seriamente a si mesmo e tem uma familiaridade (intimidade) que é a sinceridade com si mesmo” (KIERKEGAARD, 2001a, p. 155). Ora, transformar a si mesmo implica no processo de transformação do próximo, isto porque o ser humano só existe em relação. A existência do eu-singular enquanto fruto de relação, como ensina Kierkegaard, precisa do outro para constituir o si mesmo, pois o outro enquanto tu concreto é a condição da constituição do si mesmo. Seguindo o raciocínio desenvolvido por Ricoeur (1991) em *O Si-mesmo como um Outro* e invertendo a tese de Hegel de que não há diverso de si sem um si, Levinas (apud RICOEUR, 1991, p. 219) afirma que “não há si sem um outro que o convoque a responsabilidade”. Essa inversão é de um alcance extraordinário porque estabelece a inter-subjetividade (aqui é necessário manter o hífen para destacar a relação e a separação da subjetividade que não se identifica com a intersubjetividade) como a condição, o lugar situado da construção da relação de libertação que se dá a partir de lutas em que o indivíduo singular adere a partir da própria escolha e não porque é um

componente do motor da história. A intersubjetividade é concebida neste estudo a partir da definição de Antonio Sidekum na obra *Interpelação Ética*, quando afirma que “a intersubjetividade implica a abertura dialógica e, se considerada como tal, é o reconhecimento incondicional da subjetividade do outro” (SIDEKUM, 2003, p. 238).

A subjetividade radical retira o filósofo, o pedagogo ou o pensador de sua acomodação e indiferença depositadas na objetividade da especulação pura, pois ele

[...] desenvolverá sua filosofia não mais numa pura abstração especulativa, mas na busca da fundamentação originária de seu pensar no meio do povo sofredor a caminho da libertação. Sua ética será filosofia primeira, não mais sustentada por uma dialética abstrata neo-hegeliana. (SIDEKUM, 2003, p. 238).

Na perspectiva da educação, Freire (2005, p. 58) está correto quando afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O que se entende por libertar em comunhão? É a libertação que é construída a partir da ação dialógica que é capaz de construir os homens enquanto subjetividade dotada de vontade, consciência, responsabilidade, singularidade e liberdade. Existe uma profunda relação entre tornar-se um si mesmo e sentir-se responsável pelo próximo.

A obra freiriana *Educação como Prática da Liberdade* é um livro de Filosofia da Existência da primeira à última linha. A temática perpassa pelo diálogo com Jaspers, Sartre, Marcel, que são discípulos de primeira grandeza do mestre dinamarquês, que ironicamente não queria ter discípulos, apenas leitor (sempre no singular), capaz de construir um diálogo edificante, isto é, um diálogo ético. Freire insiste que o “homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41). A temporalidade é a condição humana. É no tempo que o homem humaniza-se ou não, por isso, retomando a expressão que Freire (1967) utiliza de Gabriel Marcel, é aí que o homem é situado e datado. Sendo condenado a existir, ele tem a possibilidade de escolher tornar-se um ser

vegetativo-sensitivo ou um ser psicossensorial ou finalmente um homem.

Humanizar-se implica relacionar-se. Relacionar significa tornar-se responsável pelo próximo no interior dos atos limites ou situações-limites, como Freire (2005) desenvolve em *Pedagogia do Oprimido*. O tornar-se do indivíduo singular em situação é uma das categorias existenciais eminentemente kierkegaardianas. Freire (2005, p. 105) afirma que o próprio dos homens é estar, “como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão ‘as situações-limites’”. O que Kierkegaard e Freire entendem por situações-limites? Freire embasa a sua concepção das situações-limites em Álvaro Vieira Pinto, que significa a margem real onde começam todas as possibilidades. Para Kierkegaard, o que é doado ao ser humano é exatamente a possibilidade de deixar de ser um eu para tornar-se um si mesmo; de outra maneira, é utilizar da liberdade para concretizar a possibilidade, transformando-a em realidade.

A proposta de uma educação decente, uma educação *de-gente*, uma educação problematizadora, libertadora e dialógica é uma alternativa para propiciar como condição, nunca imposição ou modelo, a superação da necrofilia pela biofilia, termos herdados por Freire de Erich Fromm, sobretudo da obra *O Coração do Homem*, amplamente dialogado em *Pedagogia do Oprimido*. E qual é, então, a proposta da educação decente? Uma educação que consiga superar a dicotomia subjetividade e objetividade e consiga constituir e construir uma pessoa humana comprometida consigo mesma, com o meio ambiente, com a comunidade, com a dignidade humana que se materializa no mundo do trabalho, da arte, da socialização dos bens, do conhecimento autêntico, da valorização e da partilha.

É a própria situação ou o estar-em-situação no mundo e com o mundo que faz emergir o rosto do próximo e se concretiza na urgência em não perder tempo em assumir a responsabilidade diante da visitação, porque, no nosso tempo, o que prevalece não é o rosto do próximo, “[...] mas um aglomerado tumultuado de massa que reflete o egoísmo universal e que é como um pântano” (KIERKEGAARD, 1994, p. 20). Freire também critica a época atual, porque na estratégia utilizada pela ordem domi-

nante em massificar os homens padronizando-os, ela acaba por desenraizá-los e destemporalizá-los, tornando-os seres dóceis e ajustáveis ao sistema.

2 O sentido e a exigência da ética em Paulo Freire e Kierkegaard

A educação brasileira, como é trabalhada nas universidades e faculdades de educação, com raríssimas exceções, está preocupada com currículos, conteúdos e estatísticas. Ela não discute as questões da existência e da vida. Prova contundente dessa afirmação é o fato de caminhar para uma barbárie da desigualdade social que culmina na morte em vida, na morte silenciosa dos milhares de adolescentes e jovens que, em sua invisibilidade material e econômica, passam despercebidos dos congressos educacionais. Freire (2005, p. 197) já advertia que “não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a ‘morte em vida’ é exatamente a vida proibida de ser vida”. Essa é uma questão que cada educador brasileiro precisa responder a si e para si mesmo. Que concepção de educação legitima o silenciamento dos inocentes? Que concepção de educação é capaz de comprar a consciência do educador em nome de uma escola de referência com um percentual a mais no salário? Que concepção de educação perpetua e legitima os campos de concentração nas periferias, nas palafitas, nos cortiços, nas comunidades carentes? Que tipo de educação cria e mantém uma cultura que legitima a barbárie?

Diante desse quadro, ousamos afirmar que a educação encontra-se diante de um antagonismo sem precedentes em toda a trajetória humana. István Mészáros, em sua obra *A educação para Além do Capital*, questiona como justificar as gritantes desigualdades sociais com base nos dados das Nações Unidas no *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, explicitados por Minqi Li (apud Mészáros, 2005, p. 74), onde afirma:

O 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas estavam subnutri-

dos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estavam na escola. Estima-se que 50% da força de trabalho não-agrícola (sic) esteja desempregada ou subempregada.

Esses dados são suficientes para demonstrar a crise que a humanidade atravessa. Mesmo que não fossem bilhões, mas apenas uma única pessoa, esse fator já serviria para denunciar a penúria da educação e a crise que assola a humanidade. Por isso, considerando a tese de Kant de que o homem é a única criatura que precisa ser educada, a crise da educação é a crise do próprio homem e existe um entrelaçamento vital entre educação e humanização. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser, dirá Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Dessa forma, a crise de sentido, o vazio existencial, a indiferença diante de questões fundamentais da existência humana, e que apropriadamente Hannah Arendt definiu em seus escritos como a banalidade do mal, é a mesma crise existente no interior da dicotomia das teorias e as práticas educacionais atreladas à estrutura burocrática e dominante do estado neoliberal e a necessidade de uma educação comprometida, engajada e ética.

A estratégia coerente de combater estruturalmente essas questões é a ética. O filósofo e educador Paulo Freire (2008, p. 33), em *Pedagogia da Autonomia*, desenvolve as relações entre educação e ética, afirmando que “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”. E ainda explicita a relação ética e educação como condição fundamental do querer ser mais, do tornar-se humano mediante uma prática “fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de querer ser mais” (FREIRE, 2001, p. 23). No interior dessa perspectiva, esta obra desenvolve uma análise das relações entre Kierkegaard e Paulo Freire na construção de uma perspectiva de educação que seja embasada na ética da alteridade e, reduplicativamente, seja a condição para que a educação possa cumprir sua tarefa de construir a singularidade com caráter, com personalidade

ética, possibilitando, dessa forma, relações mais verdadeiras, mais justas e mais humanas.

Nesse contexto, é possível corroborar a tese da inseparabilidade entre educação e ética, e com base nesta constatação pretende-se pensar a educação à luz das afinidades entre Kierkegaard e Paulo Freire e como estes pensadores compreendiam a inseparável relação entre a educação e a ética, ou a educação como ética, ou ainda a ética como educação. Freire não leu o filósofo dinamarquês em primeira mão. Todavia, por coincidência ou não, muitas das categorias fundamentais de Kierkegaard são reapropriadas por Freire como a própria necessidade de uma crítica efetiva e madura da ética à ética. José Andrade de Azevedo, no artigo *Fundamentos Filosóficos da Pedagogia de Paulo Freire*, é um dos poucos estudiosos a estabelecer a influência que Freire recebeu de Kierkegaard ao afirmar no referido ensaio:

Em seu pensamento também se pode encontrar a presença da filosofia existencialista, pois essa aparece nas noções sobre a existência e sobre o caráter histórico do homem. Assim, vemos Paulo Freire se aproximar de Kierkegaard, tendo a mesma preocupação do filósofo dinamarquês, isto é, preocupação com uma filosofia da existência na qual o homem é realçado no seu existir concreto: o homem é um ser concreto, diz Freire, que existe no mundo e com o mundo. (AZEVEDO, 2010, p. 38).

Do estudo desses dois pensadores constata-se que não é possível construir a humanidade do humano se não se construir uma educação ética, e a ética não será concretizada se não for mediante uma prática educativa fortemente embasada na ética. Por isso, é retomada a sentença da ética como a instância e a condição que dão sentido ao homem, à relação e ao mundo. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) estabelece que mais do que um ser no mundo, o ser humano tornou-se uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”, por isso:

[...] presença que se pensa si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, comprar, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da

ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 1996, p. 18).

Educar é, em Freire e Kierkegaard, fundamentalmente, um processo de humanizar o homem, pois ele precisa edificar ou por si mesmo, ou por um outro (o estado, a igreja, o partido político, a mídia.) o seu estar sendo no mundo. Não sendo possível uma educação neutra ou imparcial ou ainda objetiva, como o educador se posiciona diante da difícil tarefa de ser ao mesmo tempo mestre e aprendiz? Tornar-se verdadeiramente mestre, significa adquirir a capacidade de deixar seu saber para aprender com o discípulo, a partir do olhar do discípulo, como ensina Kierkegaard (1995, p. 45): “entre o homem e homem não há relação mais alta que esta: o discípulo é a ocasião para que o mestre se compreenda a si mesmo, o mestre a ocasião para que o discípulo compreenda a si mesmo.”

Na obra *Migalhas Filosóficas*, o processo de educação se constrói na relação entre mestre e aprendiz. O mestre nada mais é que a ocasião para o aprendiz. “Aquele, porém, que dá ao aprendiz não só a verdade, mas também junto com ele a condição, não é um mestre” (KIERKEGAARD, 1995, p. 34). Tornar-se mestre, em Kierkegaard e Paulo Freire, é problematizar a educação no interior dos conflitos, dos contrastes e das contradições políticas, econômicas, culturais, sociais, simbólicas; é participar ativamente com a maturidade necessária para não direcionar o aprendiz, porque, nesse caso, estaria reduplicando a si mesmo e reproduzindo a si mesmo no outro.

Existir em razão dos outros requer a abnegação como altruísmo radical em direção à forma mais concreta de existência: a gratuidade do amor. Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*, também assume a exigência do amor como condição fundamental para a educação que se pretende ser capaz de contribuir para construir gente, pessoa insubstituível em sua unicidade e singularidade. Ele afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97). Freire, ainda na referida obra, relaciona o Amor como fonte da

transcendência, exatamente porque como ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta. E em *Pedagogia do Oprimido*, reforça a tese da “valentia de amar” (FREIRE, 2005, p. 203) como compromisso inalienável do amor, porque o amor não procura o que é seu, como dirá Kierkegaard em *As Obras do Amor*, no IV capítulo da segunda parte, intitulado *O amor não procura o que é seu*.

A exigência do amor é amar, e amar é sempre uma ação dirigida para o outro. Está claro que, na concepção ético-existencial da educação como ferramenta indispensável à libertação das estruturas que impedem a concretização da dignidade humana, não estamos pensando no amor como é explorado de maneira superficial e sensacionalisticamente, como um produto comercial da marca pedagogia do amor, pedagogia do afeto, pedagogia da ternura. O amor não se deixa reduzir a práticas de autoajuda, decididamente isso não é amor; amor que é amor, transforma, se compromete, não utiliza de si mesmo como forma de ganhar dinheiro.

Freire (1979, p. 15) é taxativo em *Educação e Mudança*: “não há educação sem amor”; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de amar. Sentença dura e corajosa, porque parte do princípio do amor como componente ético-educativo-político da atividade pedagógica. Amar é demarcar uma posição crítica e clara em relação ao como se compreende a educação e a pessoa com quem ela se ocupa, se entrega e se torna responsável. O educador brasileiro não conhecia e por isso não teve acesso ao conteúdo de *As Obras do Amor*, do filósofo dinamarquês, porque possivelmente ele ampliaria sua compreensão sobre o amor, pois Freire (1979, p. 15), ao afirmar que “é falso dizer que o amor não espera retribuições”, não amplia a dimensão do amor para além de uma dimensão egoísta do amor. Mesmo tendo desenvolvido em *Pedagogia do Oprimido* que o amor é um ato de coragem, que a luta pela libertação do oprimido será um ato de amor, que não existe diálogo sem um verdadeiro gesto de amor ao mundo e aos homens, Freire (2005) não supera a compreensão do amor como retribuição, e por isso mesmo não atinge a dimensão do amor crístico da gratuidade e do engajamento radical e assimétrico como propõe Kierkegaard.

Freire, em *Ação Cultural como Prática da Liberdade*, ao explicar o amor como um ato de libertação e não um ato possessivo de amor, consegue chegar próximo à concepção do amor cristico, e ao utilizar Camilo Torres como exemplo dessa generosidade própria do amor, explica que “Torres se fez guerrilheiro não por desespero, mas por amor verdadeiro” (FREIRE, 1981, p. 66). Em *Pedagogia da Esperança*, citando Che Guerava, Freire (1992, p. 23) diz que “o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor. É impossível pensar um revolucionário autêntico sem essa qualidade”. E ao citar o poeta Thiago de Melo, afirma que “os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam da nossa ‘mornidade’ (FREIRE, 1992, p. 92), mas de nosso calor, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um amor armado”. (FREIRE, 1992, p. 78). O que seria esse amor armado?

O amor armado não utiliza armas, fuzis, bombas atômicas; usa a ética como condição para *ser mais* como vocação ontológica e existencial do homem. O capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, intitulado “O homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento em busca de ser mais” (FREIRE, 2005), é, no fundo, um esforço para que o constante deixar de ser para tornar-se que é designado como vocação do humano seja realizada, é porque deseja *ser mais* que o homem pode construir a futuridade revolucionária, porque é um *ser mais* que ele se coloca como um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. “Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo” (FREIRE, 2005, p. 84).

A originalidade da ética da alteridade, que denominamos, com base na relação entre Kierkegaard e Paulo Freire, de ético-existencial, é sua intrínseca relação com a educação que consiste na radicalização da ética como o sentido do sentido da tarefa do filosofar e do próprio existir. Isso porque a ética é, então, fundamentalmente, um processo de edificar o humano para o outro, e condição de superar a lógica capitalista, e ao

superá-la tende-se a superar a educação técnica e instrumentalizadora. Explicando melhor: a educação coloca-se como tarefa, desafio e responsabilidade, na condição de sinônimo da própria ética, não dependendo de sistemas ou regras, mas do acolhimento e da necessidade de assumi-la como condição que garante a humanidade do humano. É essa a tarefa que cabe à educação se realmente quiser superar a dicotomia entre o discurso eloquente e estatístico sobre os avanços na educação, mas que, na prática, reforça a tese do aniquilamento do indivíduo para atender a demanda do mercado e a realidade efetiva que aponta a precariedade da educação no Brasil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e projeta novas estratégias e possibilidades para uma educação que esteja comprometida com a ética, com a decência e com a dignidade da existência humana.

3 A alteridade ética e a subjetividade em Kierkegaard e Paulo Freire

O eixo central desta reflexão é sustentar que subjetividade é capaz de fundamentar a ética da alteridade e, segundo Freire (1996, p. 16), “a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”. A polêmica entre primeira ética, que por diversas vezes Freire (1996) denomina como ética do mercado ou ética menor, e a ética da alteridade está fundamentalmente estabelecida na distinção entre objetividade e subjetividade. A validade da tese que desenvolvo só terá sentido se houver a compreensão da subjetividade superando a compreensão no âmbito do ser e da identidade e relacionando e constituindo a própria ética como si mesmo (singularidade) relacional. O que quero afirmar? A exigência da prioridade do ético em relação ao ontológico.

A subjetividade tem uma evolução histórica, perpassa a subjetividade ontológica que não é capaz de compreender o movimento da singularidade e mantém o intervalo entre o sujeito e o objeto, o pensamento do ser. A subjetividade econômica, como singularidade localizada no mundo e no relacionamento com o fazer as coisas do mundo, encontra o seu sentido na realização do trabalho e não mais fora dele. O trabalho, segundo Marx (2002), quando

superadas as contradições da divisão do trabalho, possui uma tríplice qualidade: de me revelar para mim mesmo, de revelar minha sociabilidade e de transformar o mundo, pois “é somente nesse estágio que a manifestação da atividade individual livre coincide com a vida material, o que corresponde à transformação dos indivíduos em indivíduos completos” (MARX, 2002, p. 84). E, finalmente, a subjetividade ética da segunda ética, que assume, na relação concreta com o imediatamente mais próximo, a condição que permite tornar-se um si mesmo. Essa compreensão de subjetividade tem um percurso que vai da abnegação ao sacrifício radical, do compromisso à substituição.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Indignação*, corrobora a tese que fora apresentada por Kierkegaard. Ao conceber o homem como ser inconcluso ele reafirma a necessidade da dialética da subjetividade com a objetividade para construir sentido e coerência à ação e à realidade. É por isso que Freire (2000, p. 57, grifo do autor) afirma:

É neste sentido que falo em subjetividade entre os seres que, *inacabados*, se tornam capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da *determinação* reduzida. [...] só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. E percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimentando plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética.

É preciso tomar cuidado, porque Kierkegaard e Freire concebem a subjetividade em perspectivas diferentes, mas com a mesma finalidade: ela deve tornar-se ética. Freire é influenciado pela concepção da dialética marxiana e não separa subjetividade da objetividade. Ele ainda está envolvido pela concepção da dialética hegeliana, na qual os componentes da tríade (tese, antítese e síntese) estão entrelaçados, e uma é condição para a outra na perspectiva da superação até atingir o espírito absoluto. Para o pensador dinamarquês, a dialética é inconclusa porque se assim não fosse não haveria liberdade e a ação procederia por necessidade. Por isso, diferente de Freire, a subjetividade, em Kierkegaard, é identificada como verdade, interioridade, decisão, ética,

paixão infinita e amor. Em síntese: “a interioridade é manter a ética em si mesmo” (KIERKEGAARD, 1993, p. 540).

É satisfatória a distinção da subjetividade efetuada por Kierkegaard para que, no desdobramento do texto, o leitor possa situar-se quanto à especificidade desta categoria. Na objetividade e na universalidade do conceito, o Indivíduo Singular (*den Enkelte*) é dissolvido, é despersonalizado de sua estrutura íntima, isto é, não existe uma responsabilidade pessoal que assuma a tarefa de ser o portador do sentido e a concretização da assimetria ética, o que é o mesmo que afirmar que não existe uma existência autêntica. Um leitor de Levinas, acostumado apenas com as lentes de Heidegger e Husserl, certamente diria que Kierkegaard apropriou-se da categoria fundamental da ética levinasiana: a assimetria. Diria que foi exatamente o contrário. Em *As Obras do Amor* está presente e bem explicada a assimetria como a interioridade que se sacrifica porque, sendo mais, pode por excesso de si ir ao encontro do próximo sem perder a si mesmo. Dessa forma,

A interioridade exigida é aqui a abnegação ou renúncia de si, que não se define mais proximamente em relação com a noção do amor da pessoa amada (do objeto), mas sim em relação com auxiliar a pessoa amada a amar a Deus. Daí segue que a relação de amor, enquanto tal, pode constituir-se no sacrifício que é exigido. A interioridade do amor deve estar disposta ao sacrifício, e mais: sem exigir nenhuma recompensa. (KIERKEGAARD, 2005, p. 156).

Entender e assumir que o fundamento do si mesmo não se encontra em seu interior, mas na abertura e na generosidade do existir para o próximo, denominada como subjetividade ética, como ação capaz de compreender que “o eu nada tem a significar se ele não se torna o tu”? (KIERKEGAARD, 2005, p. 113). Essa dialética do eu e do tu é uma abertura significativa para uma educação comprometida com a dignidade, com o decoro e com a decência, como Freire costuma se referir a uma educação ética. Freire (2005, p. 81, grifos do autor), dialogando com Kierkegaard, também afirma que “na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*”. Para os dois pensadores da existência, a alteridade

é, então, uma obra de amor, enquanto sinônimo de relação. É também uma obra de amor porque o doar-se constitui a condição da ética da alteridade, uma vez que ao estabelecer o compromisso de construir autenticamente a existência, esta só se concretiza a partir da relação que se reduplica com base em si mesmo. A alteridade promove a igualdade na diferença, sem esta força vital o eu não existe, porque a alteridade institui a “responsabilidade da dialética da alma” (KIERKEGAARD, 2001b, p. 480) que, por sua vez, é a garantia de uma consciência comprometida.

Ao insistir na dimensão da subjetividade, o objetivo é demonstrar a força e consistência da tese “a subjetividade é ética”, tendo o respaldo de Levinas (1984, p. 87) para justificar esta tese quando, na Conferência *Existência e Ética*, afirma: “a subjetividade está na responsabilidade (de mim para com o outro) e somente uma subjetividade irreduzível pode assumir uma responsabilidade.” Kierkegaard (1993, p. 432) adverte que “a única realidade que existe para um existente é a sua própria realidade ética, no confronto com outras realidades ele tem apenas uma relação de conhecimento, mas o verdadeiro e próprio saber é uma transposição da realidade na possibilidade”. Nesse contexto, o que se explicita é a responsabilidade como o ápice da subjetividade, na condição de eixo nodal da singularidade humana. Como atribuir estatuto filosófico ou antropológico a uma concepção de ética sem a pressuposição de uma comunidade ideal do discurso, sem prescrição, sem fundamentação, sem normatização, centralizada apenas na radicalidade da substituição por um outro?

A dialética da subjetividade e objetividade ocupa um lugar de destaque na obra freireana e no pensamento de Kierkegaard, porque em seu interior se reduplicam outras dimensões, como sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, ética e direito, autonomia e hegemonia, existência e história, interioridade e exterioridade etc. Contudo, o que interessa nesse momento é estabelecer, com base nessa relação, o nexos entre subjetividade e objetividade para produzir a intersubjetividade, que ocorre, fundamentalmente, no processo dialógico, ou como é também denominado em Freire, dialogicidade. A intersubjetividade vem a ser, em Paulo Freire, denominada como a pedagogia do homem, peda-

gogia capaz de humanizar e instaurar a verdadeira relação, conforme sustenta Losso (apud REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 231):

Para Freire, é pela linguagem que o sujeito objetiva sua subjetividade; esta por sua vez, emerge de um processo de intersubjetividade. Assim, constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que está sempre condicionado ao princípio da intersubjetividade.

Considerações finais

A temática da educação e da ética remonta à própria origem da educação entendida no sentido maior de *paideia*, isto é, a fim de educar para a humanização do humano em seu constante estado de devir, de deixar de ser para tornar-se. É no interior da educação entendida no sentido ético-existencial que se realiza a passagem do estado de vida para o da existência, como afirmam Kierkegaard e Paulo Freire. Não há meio termo no que diz respeito às condições da ética neste processo de transformação do eu egoísta em um eu-relacional.

Considerando que o ser humano não é um ser de natureza, mas fundamentalmente um ser de cultura, e que as condições exteriores influenciam e determinam sua maneira de ser, seu caráter, o diálogo entre Paulo Freire e Kierkegaard, é uma contribuição para concretizar uma pedagogia que realmente esteja centrada na ética e não nos discursos sobre ética. O objetivo foi possibilitar ao leitor uma chave de interpretação que possibilite o discernimento necessário à compreensão de que a educação, especialmente a educação pública no Brasil no atual estágio em que se encontra, não pode ser uma educação ética, nem engajada e nem transformadora, simplesmente pelo pacto que o Estado estabeleceu com o neoliberalismo.

Essa reflexão representa esforços a fim de oferecer em primeira mão uma reflexão contundente sobre ética como educação e educação como ética a partir de Paulo Freire e de Kierkegaard, considerando categorias como subjetividade, alteridade, ética, existência, existir, existencialização, dialogicidade, situação existencial, situação-limite, segunda-ética, intersubjetividade, responsabilidade, engajamento que se reduplicam a partir da relação entre uma e outra categoria ou entre a categoria e o existente

no ato de existir, possibilitando no diálogo que se estabelece uma primeira síntese da existência em Kierkegaard e Paulo Freire: se o indivíduo singular é uma tarefa que está sempre em devir, ele não pode ser, em momento algum, reduzido à objetivação estanque do conceito.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Jose Andrade. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.
- FERNET-BETANCOURT, Raúl. **Ética intercultural**. (Re) leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KIERKEGAARD, Soren. **La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa**. Roma: Edizioni Logos, 1979.
- _____. **Enten-eller**. 6. ed. Milano: Adelphi Edizioni, 2001a.
- _____. **Stadi sul cammino della vita**. Milano: BUR, 2001b.
- _____. **Opere**. Postilla conclusiva non scientifica alle briciole di filosofia. Milano: Sansoni Editori, 1993.
- _____. **Due epoche**. Roma: Parrini, 1994.
- _____. **Migalhas filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **As obras do amor**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **O conceito de angústia**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. **Nomi propri**. Casale Monferrato: Editrice Marietti, 1984.
- _____. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. Paris: LGF, 2008.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime Jose. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- SIDEKUM, Antonio. **Interpelação ética**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2003.

Recebido em 22.09.2012

Aprovado em 31.01.2013