

# Ética e educação em Paulo Freire: diálogos permitidos e imperativo debate<sup>1</sup>

Education in Paulo Freire: permitted dialogues and  
imperative debate

Gomercindo Ghiggi\*  
Avelino da Rosa Oliveira\*\*  
Neiva Afonso Oliveira\*\*\*

## Resumo

A reflexão ética é necessária? Quem a constitui? É a capacidade de indignação das pessoas? Ou é a televisão? Questões particulares põem-se em posição contrária às perspectivas coletivas. E aí? Parece que é imperativo pensar afirmativamente, em particular num mundo organizado desde a compulsória e endêmica exclusão social. Mas em que medida tal reflexão deve se dar, ou seja, quando tal reflexão e as conseqüentes exigências práticas tornam-se legítimas, portanto, éticas? Mais, em termos de visão de mundo ou ponto de partida epistemológica, antropológica etc., para organizar a reflexão proposta deve-se adotar a tese dos universais ou do(s) particular(es)? Vivemos, hoje, no maniqueísmo da tirania do todo e da ditadura do fragmento. Como, então, ainda colocar questões e indicar elementos que dêem conta da defesa da ética no mundo atual, em particular a

partir do mundo da educação? O presente, tomando Freire como principal referência, busca ensaiar respostas às questões indicadas.

*Palavras-chave:* Paulo Freire, ética, educação.

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Pelotas - E-mail: ghiggi@ufpel.tche.br.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor e pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS/Brasil. E-mail: avelino.oliveira@ufpel.edu.br.

\*\*\* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Brasil. Professora e pesquisadora junto à Faculdade de Educação da UFPel.

<sup>1</sup> Este texto tem dois componentes básicos que demandam explicitação: faz parte de projetos de pesquisa que desenvolvemos e é texto/ensaio, ou seja, é um exercício de reflexão, um ensaio, pois abrimos discussões, sempre em forma de hipóteses e problematizações.

## Ética e educação: primeiras palavras

Em sua biobibliografia, Freire defende uma idéia que consideramos central para refletir sobre o mundo da educação: seres éticos nos tornamos quando podemos “comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper etc.” O autor, assim, advoga a favor de uma tese: “Somos porque estamos sendo”. Em sua obra *Professora sim, tia não*, embora explicitamente pouco discuta acerca de ética, Freire organiza, ou-samos afirmar, um Código de Ética para orientar o trabalho do educador, discutindo elementos como a *coerência* e defendendo a tese de que tanto as opções autoritárias como as licenciosas são “indecentes”: “Educadores e educadoras não podemos [...] escapar à rigorosidade ética [...]. A ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro.”

Corajosamente, diante de posições contemporâneas que refutam universais, Freire fala da “[...] ética universal, que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...]”, rejeitando, assim, as opções que intentam “falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros [...]” (FREIRE, 1993, p. 75).

Enfrentamos hoje, acentuadamente, e ante dramas que cercam a existência, *relativismos éticos e políticos* dos mais complexos e não pouco causadores de instabilidades. Cada um *parece* livre para eleger e praticar valores que entende mais apropriados para si próprio e para seus próximos, quando a utopia e a esperança já não têm lugar, isto é, está *naturalizada* a pobreza, assim como naturalizados estão o fracasso de uns e o sucesso de outros, quer na escola, quer no mundo do trabalho e das relações em geral.

Vivemos tempos em permanente tensão entre a necessidade e a liberdade. E é em tal contexto que creio oportuno perguntar se ainda sobram espaços para exercitar a vida desde referências éticas básicas, que dêem sustentação não apenas à defesa do direito ao direito, por exemplo, mas do próprio direito ao dever, quando, no exercício do poder,<sup>2</sup> ganha importância a produção da autoridade, legítima e democraticamente processada; está autorizada a tomar a dianteira de processos de constituição de novos e atualizados contratos sociais, quando a discussão ética ganha tempo e lugar privilegiados. Mas, perguntemos: a necessária regulação democrática das relações entre pessoas não será uma condição de possibilidade à construção da felicidade e da liberdade para todos?

Com Freire, é possível confirmar a convicção de que a luta a favor da condição democrática, radicalmente ética, é luta que se instala na contramão da história que hoje vivemos, razão pela

qual a autoridade político-pedagógica, tomando as tarefas acima como centrais, impõe-se particularmente para dar conta da análise das relações de produção social da vida e da geração de novas atitudes ante o mundo.

Entretanto, considerando instabilidades tanto éticas e políticas quanto epistemológicas, próprias do nosso tempo, é oportuna a seguinte questão: a reflexão ética é necessária? Com Freire, prontamente, é possível afirmar que a questão é fundamental porque vivemos um mundo disposto desde a estrutural exclusão social, com jeito de opressão, que se atualiza ao longo do tempo. Contudo, em que medida tal reflexão deve ser desenvolvida, ou seja, quando a reflexão ética é legítima, portanto, ética? Mais, em termos de visão de mundo ou ponto de partida epistemológico, antropológico etc., para organizar a reflexão proposta, é opção “feliz” adotar o universal ou o particular, quando refletimos sobre educação e ética?

A pergunta acima está exposta porque é possível afirmar que hoje vivemos entre o maniqueísmo da tirania do todo e da ditadura do fragmento. “O breve momento da tirania do todo é a ditadura do fragmento [...]. Sem algum conceito positivo e normativo de totalidade [...], somos abandonados à continuidade do individualismo pluralista e da supremacia de valores competitivos sobre a vida comum” (BEST apud McLAREN; LEONARD; GADOTTI, 1998, p. 361).

Entretanto, e o mundo da educação terá (ainda) função que seja

principal para brigar por uma sociedade para todos, quando não apenas a apreensão e a produção de valores importam, mas o exercício democrático e ético, no seu interior, ganha centralidade? Colaborando com Freire, Vasconcellos, importante interlocutor no diálogo acerca da escola nos tempos atuais, ajuda-me a entender o ponto de partida à manutenção da esperança, da utopia<sup>3</sup> e da participação.

Vasconcellos chama atenção para possibilidades que existem por políticas públicas, quando assumidas por educadores *sérios* (Freire e Darcy Ribeiro, por exemplo), avocando a tarefa de organizar a educação em seus tempos e lugares. E é isso que as pessoas podem *fazer valer* cada vez mais para garantir conquistas, mesmo que a *passos lentos*.<sup>4</sup> Por exemplo, as *marchas*, como afirma Freire em sua última entrevista à TV PUC/SP, acontecem e podem puxar outras tantas: “dos que querem amar e não podem, dos reprovados, dos sem-terra, sem-escola, sem-teto”, dos indignados, dos sem-casa e sem-chuveiro. A violência física, atitude contrária ao diálogo, entre outras opções “bancárias”, como frisa Freire (1982, p. 67-68), continua sendo central eixo a partir do que pode ser pensada e *atualizada* a prática pedagógica. É fundamental que políticas públicas garantam espaços a pessoas que, pensando o mundo, possam publicizar opções que encontram para superar o estado vigente.

Freire defende a imperativa “intervenção política, epistemológica, ética e pedagógica” na vida educacio-

nal, intervenção essa possível quando educadores nos tornamos éticos e competentes, assegurando consistência e diálogo em nossas ações. A razão para tanto, conforme Freire, está no imperativo reconhecimento da “incompleteza” humana.

## A produção da ética em Freire: contextos que incomodam

Encharcados pelo cotidiano e por enfrentamentos conjunturais em relação às tramas que envolvem a educação e o exercício do poder, é fundamental entender, pela história do pensamento, de que forma o conceito de autoridade, em sua tensa relação com a liberdade e a ética, foi produzido e o contexto com o qual é recriado por Freire. Objetivando descortinar critérios de compreensão e análise de tais conceitos em Freire, destacamos a tarefa de apontar elementos que auxiliem na identificação da evolução conceitual da problemática aqui posta. O que é principal justificar é a necessária busca histórica de elementos que dêem sustentação à existência de práticas autoritárias e licenciosas, busca que não se equivale à constituição de critérios para julgar conceitos freirianos, mas para identificar a questão-problema na história humana: sua justificação, seus desvirtuamentos e seus abandonos, sob permanente observação crítica. Em especial, a preocupação é com a reflexão em torno da ética

que envolve a autoridade do professor com o propósito de remover autoritarismos e licenciosidades, apontando, assim, para a necessária superação de absolutismos e relativismos.

A questão que se coloca é se é possível ponderar eticamente a favor da coexistência da liberdade e da autoridade, tendo por fonte básica a historicidade do problema. Ou, ainda, se as pessoas podem ser criativas, responsáveis, autônomas, livres, inserindo-se em processos de construção coletiva de referenciais ante a presença da autoridade coordenadora, garantindo espaços à produção de subjetividades. Freire, afirmamos, de pronto, é provocadora baliza nessa discussão, a partir de raízes históricas e éticas, fundamentais para se refletir sobre e atuar em dimensões essenciais.

O relativismo é conflito constante nas discussões filosóficas atuais, porém o mesmo não é possível afirmar do absolutismo. A leitura filosófica oficial e hegemônica do mundo tem se preocupado mais com o combate ao relativismo, em que pese, em todos os tempos, pensadores tenham questionado o pensamento que busca impor-se a qualquer preço na disputa por fundamentação dos atos humanos, travados em combate e luta pela vida. Tal combate, em sua relação com a defesa da autoridade, é possível encontrar em Horkheimer, por exemplo, quando pensa a luta necessária à superação de análises restritas ao mundo imediato. O autor afirma que “a grande força psíquica, que é necessária para se afastar da maneira de pensar vi-

gente, não coincide com a falta anárquica de autoridade [...]” Lembra que a “atitude do anarquista, [...] contra a autoridade, é [...] um exagero da autoconfiança burguesa na própria liberdade que seria possível realizar agora e em qualquer lugar, apenas querendo: uma consequência da opinião idealista de que as condições materiais não são importantes”. A possibilidade de produção da contradição “ao conceito burguês de autoridade encontra-se no seu desprender-se do interesse egoísta e da exploração” (HORKHEIMER, 199, p. 212).

O combate ao relativismo pode ser encontrado tanto no século IV a.C., com a instalação da discussão filosófica propriamente dita, quanto na denominada “pós-modernidade”,<sup>5</sup> pelo menos para quem não aceita a autoritária afirmação da impossibilidade da verdade ou da existência de tantas verdades quantos forem os indivíduos. Nesse sentido, à filosofia é atribuída a tarefa de perguntar pelo que põe em questão a unidade do conhecimento acerca da vida. De alguma forma, a luta é sempre a favor ou contra o domínio do empírico, do natural, do psicológico, do histórico, do fragmento, como principais à constituição de verdades, não obstante provisórias, fundamentadoras dos atos humanos. A busca por fundamento implica avaliar se a referência é o particular ou o histórico ou se o que se impõe é permanente, não sujeito às circunstâncias históricas, instáveis e precárias, impraticáveis como critério à constituição de verdades, imperativo aos humanos para

garantir segurança em suas relações.

Portanto, será, como em Protágoras, que o “homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são que elas são, das coisas que não são que elas não são”, e que “[...] tudo é verdadeiro”? (LAËRTIOS, 1988, p. 264). Será que Protágoras nos leva ao não-sentido, enquanto mediação para encontros entre humanos, tanto no âmbito epistemológico quanto no antropológico ou ético? Freire, escrevendo seu último texto (2000, p. 66), indignado com a “barbaridade” cometida por jovens de Brasília, que saem à noite sem saber o que fazer com tanta liberdade, que presumem ter, e brincam de matar gente, diz: “Registro o todopoderosismo de suas liberdades, isentas de qualquer limite, liberdades virando licenciosidades, zombando de tudo e de todos.”

O retorno à perspectiva de diálogo acerca de valores, pela fundamentação filosófico-racional, parece urgente, destacando que diferentes formas de compreender o mundo e organizar a vida, partindo de comunidades particulares, devem ser respeitadas e são os lugares donde a razão pode instalar a reflexão à constituição da autonomia cultural. Ou seja, a dialetização entre as maniqueístas opções hoje em jogo – homogeneização globalizante e purismo étnico – pode ajudar a olhar além do círculo estreito dos horizontes particulares, sem abandonar as condições e os imperativos de síntese de cada comunidade. É condição que nasce de desafios e problematizações que devem ser postos pela perspecti-

va de diálogo universal. Freire (2000, p. 66), ao relacionar a “barbaridade” acima comentada com a ética, afirma: “Imagino a importância do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido quase por completo.”

Não há, porém, como fundamentar de maneira racional tais propostas sem (APEL apud HABERMAS, 1987) instâncias julgadoras universais, capazes de instituir falas, por exemplo, sobre preservação do planeta. Prado Jr. (1994), lendo Apel, chama de “tribunal dialógico da Razão Prática”, com o cuidado para não transformar a razão em “pragmática ou técnica”, isso diante da sofrida credibilidade de organismos internacionais para instituir condições de fala, com compromissos cada vez mais evidentes com seus principais órgãos financiadores.

Aos humanos/filósofos resta, quiçá, denunciando a acentuada perda da liberdade, delatar o absurdo do que, impondo verdades particulares, o faz pela via do natural e do inevitável caminho de acesso desigual aos bens simbólicos e materiais. Atuar numa nova racionalidade, que articule uma nova civilização<sup>6</sup> com a coragem da desconstrução euro-norte-americano centrista e que trabalhe com o instinto humano, com a própria razão, com a intuição e a dimensão espiritual, surge como “caminho a ser caminhado”. Apesar das provocantes desconstruções, não é ponderável omitir-se perante a tarefa da construção de elementos referenciadores e universais (provisórios)

para pensar o mundo e fundamentar o que fazem os humanos. As perspectivas autodenominadas “pós-críticas”, ao contestarem legitimamente teorias críticas banalizadas e racional-positivistas, não têm autoridade para fazê-lo fora do campo da racionalidade (desafiando, quiçá, a lógica e a dialética), omitindo-se em relação à constituição de novas referências, capazes de unir humanos para pensar o que vivem. A partir desse comportamento teórico é possível afirmar que alguns utilizam o instrumental crítico da razão para tentar decifrar o mundo e compartilhá-lo, ao passo que outros o utilizam tanto para descaracterizar o comportamento dos primeiros como para banalizar suas conclusões.

Conceitos como absolutismo e dogmatismo surgem no período da Revolução Francesa para designar atributos autoritários e despóticos próprios do “antigo regime”, período em que o poder do rei era teoricamente ilimitado.<sup>7</sup> De todo o modo, os reis diziam-se intérpretes de leis naturais ou divinas. Com fortes evidências totalitárias, o absolutismo, aplicado aos sistemas políticos, pode ser entendido como possibilidade de reinado independentemente de qualquer outra interferência. Filosoficamente, o absolutismo buscou estabilizar-se como perspectiva que afirmou o caráter totalizante da verdade, negando, por oposição, o relativismo. A tese defendida é a de que toda posição que tem base em princípios criticamente fundamentados é legítima. Todavia, a filosofia moderna não aceita que a autoridade, política

ou eclesial, se imponha e negue as exigências da razão, gerando a crítica às adesões a doutrinas sem fundamentação, exame prévio ou suficiente.

Pelo exposto, retomando o diálogo com Freire, torna-se “metodologicamente” fundante percorrer o itinerário histórico que assumem os arranjos relativistas, os quais, advogando o direito de negar verdade às posições universais, negam, por contradição, a sua própria posição de negação de universais. Em que pese à afirmação feita, as perspectivas “relativas” são fundamentais na desconstrução de posturas autoritárias, dogmáticas e absolutas, embora não haja base ética para sustentar as que não passaram por qualificada leitura da práxis. Assim, embora se imponha de maneira racional a refutação do relativismo e do absolutismo, não é difícil reconhecer que tal opção é insuficiente. Há uma tensão permanente entre as visões de mundo, que devem passar por revisões sistemáticas e fundamentadas.

Como Prado Jr. (1994) afirma, fazer isso é reconhecer os próprios limites da filosofia, ao confirmar, com base na leitura de Rorty, Apel e Habermas, que a racionalidade é e deve ser o lugar público da comunicação e da argumentação, ressaltando que, entre os dois paradigmas, não se trata de buscar uma “terceira via”. Partindo das perspectivas originadas das dimensões apontadas, o principal é pôr em situação de juízo, de realidade e valor, perspectivas de compreensão e fundamentação do que pensamos e fazemos.

Como dito de Freire, Horkheimer aponta perspectivas de superação de desvios epistemológicos (políticos) na compreensão do mundo e na fundamentação (ética) das decisões humanas. O autor dialetiza duas posições comuns aos humanos quando tentam entender o mundo e constituir consistentes articulações entre o que dizem e o que fazem. Por um lado, “o conhecimento tem sempre uma validade limitada. O fundamento disso reside tanto no objeto quanto no sujeito cognoscitivo. Cada coisa e cada relação de coisas modifica-se no tempo e, assim, cada julgamento [...] tem de perder, com o tempo, a sua verdade”. Pelo lado do sujeito, “a verdade é considerada necessariamente limitada. O conhecimento não é constituído apenas pelo objeto, mas também pelas particularidades individuais e específicas do homem” (HORKHEIMER, 1990, p. 140).

Da constatação do movimento reflexivo na história humana, Horkheimer elabora uma convicção: “Não existe nenhum eterno mistério do mundo, nenhum segredo universal, cuja solução definitiva coubesse ao pensamento”, idéia que “ignora tanto a mudança permanente dos homens cognoscitivos e dos seus objetos quanto a invencível tensão de conceito e realidade objetiva e fetichiza e autonomiza o pensamento como uma força mágica [...]”, o que equivale “ao estrito horizonte de indivíduos e grupos que, devido à sua incapacidade de mudar o mundo pelo trabalho racional, recorrem a receitas universais, prendem-se a elas compulsoriamente, memorizam-nas

e repetem-nas com monotonia”, clamando por motivação, quando outrora a decifração do enigma vinculava-se ao ato de decorar. Quando os homens separam “a dialética da ligação com o conceito exagerado do pensamento isolado, completo em si mesmo e que, por si próprio, propõe sua destinação, a teoria que ela institui perde necessariamente o caráter metafísico de definitividade, a consagração de uma revelação, e se transforma num elemento em si transitório, entrelaçado no destino dos homens” (p. 152).

As teses acima apontam para a dimensão ontológica que está posta desde um ponto de partida que nos faz voltar a Freire: a historicidade dos conceitos liberdade e autoridade. A retomada da condição histórica na qual os humanos estão inseridos, não determinados, mas condicionados, desde a qual constroem, nas possibilidades que experienciam, o jeito que vão descobrindo de ser, a cada dia, mais livres perante a ética presença da autoridade, é imperativa.

## Ética e autoridade: tarefas em direção à liberdade

A afirmação anunciada no título desta parte do texto, e para dar suporte ao já dito, calca-se numa idéia central: Freire não abandona a discussão e a imperativa exigência de prática decente, mesmo em tempos de descartamentos diversos, passando por teorias, utopias, valores e pessoas. E para sustentar tal afirmação, busca-

mos no próprio Freire a inspiração e a justificativa que o levaram a escrever *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. A referência, como forte é neste texto, é o contexto de “sem-vergonhice” e desesperança que toma conta do Brasil: “Sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendemos a existência humana e a [...] luta para fazê-la melhor sem esperança [...]. A esperança é necessidade ontológica [...]” (FREIRE, 1994, p. 10).

Ana Maria Freire, contextualizando a *Pedagogia da esperança* de Paulo Freire, lembra que Jaboatão foi “um espaço-tempo de aprendizagem” para Paulo Freire. A produção social de si e de seu tempo, dialeticamente, colocavam-no diante de obstáculos, compromissos e “[...] alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer. Assim, forjou-se Freire na disciplina da esperança” (p. 222).

É esse Freire que podemos, ainda no nosso tempo, (re)encontrar, para ser, sempre, ao mesmo tempo, conclamação a sínteses e a novas teses, para que as capacidades de meditação e indignação permaneçam ativas nos humanos, sustentando mudanças e resistências. Temos afirmado, por outro lado, ao refletir sobre o mundo da ética que se descortina ao ler textos freirianos, que encontramos também um Freire que “perde” e é derrotado

quando dele queremos estudos com produtividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais, ou para fundamentar “cientificamente” políticas educacionais; *perde* quando de seu texto se extraem leituras *licenciosas*; *perde* quando, dada a sua *penetração* no mundo da escola, desqualificamos a capacidade de compreensão e análise de professores, alegando que o texto *não é científico*. Freire é *derrotado* através das formas como seu texto é reconstituído.

Mais, perde quando tomamos a sua reflexão ética ora como mera discussão de moralidades fragmentadas, ora como uma reflexão que não mantém, em sua base teórica, não mais que valores universais, descolados do nosso tempo (até porque, para tais leituras, o socialismo morreu, Marx já foi faz tempo e o que sobra são os acontecimentos do nosso tempo!). Sim, temos dificuldades de entender Freire como um qualificado conceito pedagógico, ético e político, inspirador de homens e mulheres, educadores que se disponibilizam às imperativas mudanças. Freire é conceito que torna possível pensar a construção de um mundo em que se constituam condições de possibilidade à igualdade e ao respeito às diferenças.

Assim lemos Freire: que *faz pensar*, cujos conceitos modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos; um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação; um Frei-

re que luta por políticas que garantam a formação de educadores reflexivos, capazes de tomar o *fazer docente* como projeto político e pedagógico e investigação permanentes, que, em confronto com referenciais teóricos, tornam-se capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizam e criam comportamentos a favor de mudanças na organização social.

De Freire destacamos a necessária retomada de conceitos como autoridade epistêmica, ética, pedagógica e política. A “autoridade epistêmica” constitui-se a partir da dimensão básica da atividade pedagógica: a relação dá-se sempre entre pessoas que “carregam” consigo capital cultural de origem, com aptidões para exposições conceituais primárias. A tarefa dirige-se à sistematização desse capital cultural, à investigação e ao confronto permanentes com outros saberes e teorias. A “autoridade ética” toma como “solo” básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do homem à humanidade. Tendo presente o projeto de sociedade “feliz” para todos, a tensão histórica que Freire traz para o seu texto diz respeito à “qualificação das ações” postas como necessárias no tempo presente e ao imperativo do devir que deve acontecer. A tarefa seguinte da autoridade, “atada” a uma profunda coerência com a prática cotidiana, é a geração de condições, pelos sujeitos envolvidos em formação, à disponibilização ao diálogo, à crítica e a trocas, para olhar o mundo para além do que há em determinado momento históri-

co, imediato e previsto, guiando axiologicamente movimentos humanos. A tarefa, não separada da epistêmica, é “qualificar a análise” a partir do senso comum, do mundo já produzido. Lendo Freire, por exemplo, questionamos em torno do complexo constructo axiológico que “dirigiu” a elaboração deste texto, por exemplo, que avalia a importante, mas fragmentada e desqualificada profissão docente, enfim, que define, à própria escola, padrões de comportamento que devem regular ações em sociedade.

A “autoridade pedagógica” deve garantir condições a todos à exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um. Deve propor e ajudar a organizar ações coletivas que possibilitem trocas regradas e provoquem a produção de referências para confrontos entre comportamentos individuais e sociais.

Complementarmente, a “autoridade política” tem a tarefa de organizar relações entre educação e comunidade, de tornar visível e disponível, em sala de aula, elementos contextuais que dão origem às referências com as quais a sociedade se organiza. A elaboração de tais referências contribui para a identificação de construções culturais “evitáveis”, não pouco expostas como inevitáveis. A luta organizada e solidária é agenda permanente para “educador-autoridade”. Para além dos limites da sala de aula, a autoridade política do professor manifesta-se ao traduzir conceitualmente a realidade em que vive a comunidade dos educandos, ou quando ajuda a or-

ganizar ações coletivas qualificadoras da vida.<sup>8</sup>

O que Freire desautoriza? Desde o campo da leitura ética da obra de Freire, está desautorizada a desesperança, não pouco alimentada pela “semiformação” e pela “decadência da fala”, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a liberdade e da desqualificação do debate ético. Desautoriza autoritarismos que decretam “[...] que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual”, autorizando, assim, a “força das ideologias” (FREIRE, 2000, p. 49).

Embora Freire desestruture totalidades instituídas *a priori*, pelo destaque a gênero, raça, cor ou religião, mantém exigências de síntese e referências que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento de vigorosos conceitos como “classe social”. Da mesma forma, Freire desautoriza o discurso crítico quando interdita o outro (em sua *fala e movimento*) e produz poder despótico, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade, guarida a quem “autoriza” a produção do contexto de desigualdade e “malvadeza” que busca apropriar-se do mundo da cultura e das relações em geral.

Em segundo lugar, reportandonos a situações, falas de educadores e educandos, práticas, teorias e ima-

gens com as quais temos dialogado nos últimos tempos, e admitindo imprudências, ingenuidades, devaneios e o abandono de estabilidades que outrora me acompanhavam, declaramos o *nosso* direito de sonhar com a escola alegre, a serviço da produção de uma sociedade mais justa, a partir de ética intervenção do educador. Pela reflexão acerca da autoridade (a serviço da liberdade) é possível identificar que a escola não é suficiente para mudar a sociedade, mas sem ela o sonho debilita-se. O cotidiano das relações pedagógicas, no laboratório que é a escola, pode transformar-se em fonte de produção de resistências e sinais de vida para todos. As relações autoritárias e licenciosas, identificáveis nas escolas com as quais temos trabalhado nos últimos tempos, transformam-se em “razões do coração” que justificam discussões, diálogos, trocas e estudos.

Os desvios pedagógicos, que se ampliam e chegam às pessoas onde educandos e educadores produzem suas vidas, concluímos, vão sendo superados por iniciativas e decisões diversas, como formação inicial e continuada, patrocinadora de reflexões em espaços coletivos para socializar experiências e achados que cada um vai fazendo, seguido por quem, como companheiro de caminhada, troca conhecimento e desafia a produção de uma escola comprometida com a história das comunidades e de todos os humanos, em especial com os que, hoje excluídos, devem poder ser “gente feliz”. O que nos parece fundamental é demonstrar que, pelo oposto, práticas

educativas geram contra-hegemonia, razão pela qual a ética presença da autoridade do professor aqui é destacada e defendida. E aí acontece, não por mágica, mas por tarefa política, o papel do intelectual, que é o dever de coerência, assumindo-se diferente, portador de conhecimento diferenciado enquanto leitor e intérprete de códigos do mundo civilizado, companheiro, amoroso, aprendiz dos códigos do mundo marginal e exigente, no limite, consigo e com os que ele forma.

Para Freire, munir escolas, alunos, professores e comunidade de linguagem crítica e esperança é ética tarefa da autoridade docente. É caminho que possibilita a conceituação sistemática do mundo sonhado pelos envolvidos. É o que possibilita analisar condições sociais e materiais nas quais sonhos, alegrias, esperanças e desejos são gerados, acalentados, negados e roubados, habilitando-se, inclusive, à identificação dos negadores de sonhos. O sonho coletivo é tarefa a ser aninhada, “chocada” e produzida pela escola, onde justiça social, superação de desigualdades atreladas a classe, sexo e raça podem ser, experimentalmente, superadas: “Isto só ocorrerá se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado” (McLAREN, 1999, p. 39), tornando imperativo proclamar que “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros

não pode preservar sua legitimidade por muito tempo” (SENNETT, 1999, p. 176), declarando imprescindível perguntar: afinal, quem precisa de mim? na justa medida que a indiferença irradiada pelo modelo capitalista torna natural descartar pessoas.

## Abstract

Is ethic reflection necessary? Who builds it? Is it people's capacity of indignation? Or is it television? Private issues are placed in opposition to collective perspectives. What then? It seems imperative to think affirmatively, particularly in a world organized from compulsory and endemic social exclusion. But how far must such reflection happen, i.e., when do such reflection and the consequent practical demands become legitimate, therefore ethical? Moreover: in terms of world views or of an epistemological or anthropological etc., departing point, in order to organize the reflection proposed, must one adopt the thesis of the universal or that of the private? We are, now, experiencing the manicheistic tyranny of the whole and the dictatorship of the fragment. How is it possible, then, to pose questions and indicate elements to cope with the defense of ethics in the modern world, especially from the world of education? This article, which takes Freire as the main reference, is an attempt to search for answers to the questions aforementioned.

Key-words: Paulo Freire, ethics and education.

## Referências

- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, São Paulo: Mais!, 9 maio 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990.
- LAÊRTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora da UnB, 1988.
- McLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, Paulo Freire, Porto: Afrontamento, n. 10, 1998.
- McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). *Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: Art-Med, 1998.
- McLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OTTMANN, Götz. Movimentos sociais urbanos e democracia no Brasil: uma abordagem cognitiva. *Novos Estudos*, Cebrap, São Paulo, n. 41, mar. 1995.

PRADO JR., Bento. O relativismo como contraponto. *Folha de São Paulo*, São Paulo: Mais! 26 jun. 1994.

ROUANET, Sérgio P. A morte e o renascimento das utopias. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Mais!, 25 jun. 2000.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VASCONCELLOS, Gilberto. *O cabaré das crianças*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1998.

VASCONCELLOS, Gilberto. O anacoluto do ouvido penico. *Folha de São Paulo*, São Paulo: Mais! 14 nov. 1999.

## Notas

- <sup>2</sup> Hoje, *naturalmente*, o poder, não raro, já não está nas mãos de quem ocupa cargos do Estado, mas de quem financia campanhas eleitorais, que, não por acaso, são os que patrocinam a mídia e comandam processos de produção legislativa e judiciária.
- <sup>3</sup> No final do século XX houve forte ofensiva contra a *história* (esvaziando a memória relativamente à autoria da constituição das relações sociais desiguais) e a utopia (tendo o presente como tempo único). Mas a utopia resiste e mostra-se mais forte que os coveiros de plantão e, quiçá, pelo contraditório, possa gerar a já famosa marcha dos arrependidos. Não obstante possa ter provocado crueldades e destruição, a utopia continua sendo vida e criatividade, do que decorre que é principal não canonicizá-la, o que seria negá-la em sua essência, pois se constitui pela capacidade humana de imaginar situações novas e melhores que as hegemônicas. De nós, acabamos afirmando, com Rouanet (2000, p. 16): “Os que decretaram o fim das utopias ignoram os autores que viram na consciência utópica uma dimensão permanente da condição humana e os que compreenderam a utopia no sentido sociológico, como expressão de grupos e estratos marginalizados [...]”, grupos constituintes da base social de contestação ao sistema. Pensamos com o autor que a utopia, enquanto perspectiva de organização da liberdade e da felicidade, permanentemente, é ameaçada pela tendência à “logocracia platônica, à concepção de um Estado-rebanho, cujos dirigentes não somente pastoreiam seu gado, mas o criam e re-criam. Outra regressão grave é constituída pelo reaparecimento dos particularismos étnicos, culturais, religiosos e lingüísticos [...]”.

- <sup>4</sup> Por exemplo, é possível hoje verificar que muitas mulheres vêm rompendo o silêncio em relação à violência.
- <sup>5</sup> Após-modernidade não raro produz delírios orgiásticos, buscando, como afirma Ottmann (1995, p. 187), “vender entradas para o espetáculo”. Para Chauí (1999), *pós-modernidade* é termo que “pretende marcar a ruptura com as idéias clássica e ilustrada, que fizeram a modernidade. Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários. O espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento que é exterior e diverso do sujeito, e, sim, um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem (a linguagem, quando é conjunto de palavras vazias de conteúdo, não raro é fuga por não conseguir suportar a realidade) e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de ‘paradigmas’, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade”. Próximas do diletantismo, *leituras contemporâneas* não passam de *jogo*, não poucas vezes de linguagem, e comportamento de indefinição, com perda de referências relativas ao passado, impossibilitando pensar o futuro. É o que tem ocorrido com as próprias teorias críticas quando aceitam o *jogo irresponsável* da desconstrução, desagregação de qualquer forma de racionalidade e *ponto final* na caminhada reflexiva e na fundamentação da ação humana. Assim, parece não haver razões para instaurar a perspectiva pós-moderna como instância tão-só de desconstrução, a menos que se objetive “ignorar a dura realidade, presente em todo o mundo, da partilha de uma sujeição comum dos trabalhadores à exploração capitalista” (McLAREN, 1998, p. 73).
- <sup>6</sup> A civilização proposta não estará marcada pelo registro da colonização, onde a arrogância (incluído o mundo acadêmico) é estonteante: aceita o diálogo com outras culturas e produções somente pela via do selo da positividade da relação estabelecida.
- <sup>7</sup> [...] embora pensadores em todos os tempos afirmem, contrariamente à idéia que *o rei tudo pode!*, que o mesmo estava regido por leis naturais ou divinas, limitando-o em suas ações.”
- <sup>8</sup> Por razões didáticas, acima indicamos quatro diferentes dimensões da autoridade docente, ressaltando que as tarefas do educador não se dão separadamente: há um processo formativo que demanda condições pedagógicas à geração do conhecimento, referenciado por valores e projetos políticos que lhes dão sentido de totalidade.