

Educação como prática de liberdade – Paulo Freire como contraponto¹

Heinz Eidam
Claudio Almir Dalbosco

Resumo

Tomando basicamente a *Pedagogia do oprimido* como referência, o artigo procura apresentar o pensamento de Paulo Freire como um contraponto crítico à formação humanista clássica. Com esse intuito, apresenta, por um lado, aspectos da terminologia desenvolvida por Freire para dar conta de problemas educacionais típicos de sua época e, por outro, alguns limites que estão vinculados, sobretudo, à sua recepção da tradição hegeliano-marxiana.

Palavras-chave: opressão, internalização, práxis, práxis dialógica, autonomia, liberdade.

Introdução

As observações que seguem sobre a teoria educativa e formativa de Paulo Freire têm dois objetivos bem delimitados: apresentar algumas razões que ainda tornam a pedagogia de Freire plausível para os dias de hoje e que possam mostrar sua relevância para a discussão atual sobre formação e educação; indicar alguns aspectos que tornam o diálogo com Freire um contraponto indispensável para o

Heinz Eidam é professor de Filosofia na Universität Kassel/Alemanha e membro do Interdisziplinären Arbeitsgruppe für Philosophische Grundlagen-Probleme der Wissenschaften und der Gesellschaftlichen Praxis (IAG) da mesma universidade. Claudio Almir Dalbosco é professor dos cursos de Filosofia, Pedagogia e do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo e coordenador do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (Nupefe) da mesma universidade.

¹ Texto preparatório ao seminário "Paulo Freire. Pädagogik der Unterdrückten", oferecido pelos autores na Universität Kassel/Alemanha, em janeiro-fevereiro de 2004.

Convênio de Cooperação Internacional que existe, há alguns anos, entre a Universidade de Passo Fundo/Brasil e a Universidade de Kassel/Alemanha.² Um dos objetivos dessa cooperação no âmbito da filosofia e da educação consiste na reconstrução e análise crítica de conceitos filosóficos e pedagógicos clássicos, desenvolvidos pela versão alemã do iluminismo moderno. Nas observações conclusivas, rompe-se com o caráter construtivo geral do artigo, assumido até então, para pontualizar algumas questões sobre a filosofia freiriana da educação.

Por que ler Paulo Freire ainda hoje?

Vivemos hoje cada vez mais no contexto globalizado de uma economia internacionalizada e centralizada. Esse processo de uma globalização orientada exclusivamente de modo econômico desenvolve-se estritamente vinculado com a introdução massiva de novas tecnologias, não só nos domínios socioeconômicos, como também em domínios educacionais. Tal processo conduz a uma forte racionalização e orientação econômico-mercado das decisões profissionais e de ensino, tendo como fim inserir alunos, estudantes e futuros profissionais nos padrões de concorrência selvagem exigidos pela sociedade. Cada vez mais, os mecanismos das leis de mercado invadem o âmbito da formação e da educação, condicionando o julgamento sobre seus conteúdos e

métodos, impondo apenas critérios de eficiência econômica e de capacidade de concorrência, sem se perguntar se tais critérios correspondem, realmente, às necessidades e interesses humanos, ou se, ao contrário, desconsideram-nos na medida em que negam sua subjetividade. Diante desse pano de fundo de uma situação internacional, transformada do ponto de vista socioeconômico, pergunta-se quais são as razões e com base em que objetivos nos ocupamos hoje com a filosofia da educação de Paulo Freire, o que ela ainda nos pode oferecer, para que perspectivas nos aponta e que questionamentos nos põe para que possamos refletir criticamente sobre a situação indicada? Portanto, resumidamente, a pergunta é a seguinte: por que ainda Paulo Freire?

Uma das possíveis respostas à pergunta representa a posição daqueles que consideram não ser mais relevante se ocupar com a pedagogia de Freire, porque ela pertence ao passado e não tem mais significado para questões atuais. De acordo com essa posição, tanto os conceitos centrais de Freire, com os quais ele procurou entender a realidade de sua época, como a realidade mesma (segunda metade do século XX) tornaram-se decadentes e, por isso, uma contraposição crítica com sua pedagogia torna-se improdutivo. O pensamento de Freire torna-se inútil para um contexto social marcado pelo consumismo porque é incompatível com os anseios de concorrência, cada vez mais acirrados, impostos pela sociedade de mercado. Por outro

lado, tal posição poderia ainda conceder validade para os ideais humanistas defendidos por Freire, mas descreditar por completo a “teoria da opressão” e as reflexões pedagógicas contidas na *Pedagogia do oprimido*. Vistas dessa perspectiva, tanto pergunta como resposta representam a posição daquele que já se conformou com o “fim da história”, que já entregou tudo, inclusive sua capacidade de pensar por conta própria para, com isso, poder encontrar um espaço “de bem-estar e conforto” no interior de uma “sociedade totalmente globalizada”. Uma contraposição crítica com a filosofia da educação de Freire seria, ainda segundo essa posição, irrelevante porque o estado atual da sociedade e sua orientação marcadamente mercadológica tornam obsoletas as intenções críticas da *Pedagogia do oprimido*.

Mas a pergunta “por que ainda hoje Paulo Freire?” representa também a posição daquelas pessoas que acreditam que a história não anda sempre só numa direção e que não podemos alcançar o seu fim, isto é, que não há um fim para ela, justamente porque, enquanto seres humanos, estamos na condição de sempre iniciar um novo começo. Por isso, assim argumentaria tal posição, jamais devemos dar a situação por vencida, quer seja porque já estaria totalmente resolvida, quer porque não teria mais nenhuma solução. Um dos riscos de tal posição consiste, no entanto, na defesa de um otimismo ingênuo e exagerado, que acredita cegamente num poder invencível da vontade. Aqui, para

evitá-lo, precisamos também de uma certa dose de ceticismo, mas uma dose tal que não seja nem pessimista nem conformista, mas, sim, crítica, que defenda a crença no poder emancipador da razão humana e que não veja nisso nenhuma fatalidade. Sem posição cética tal otimismo permanece cego, mas, sem esperança, o próprio ceticismo permanece vazio.

Nesse ponto Freire nos ensina algo em sua *Pedagogia do oprimido* ao nos mostrar que, mesmo diante de um contexto desumano e de uma competição desenfreada – ou justamente por causa dela –, podemos e precisamos ser solidários, pois sem solidariedade não há práxis conseqüente: “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica” (FREIRE, 1998, p. 38). E, 25 anos mais tarde, em sua *Pedagogia da esperança*, deixa entrever, em certo sentido, sua idéia de solidariedade ao falar das relações humanas: “Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa *gentitude*” (FREIRE, 1998, p. 64).

Acima, numa das citações, já aparece mencionado um conceito que é central não só para a *Pedagogia do oprimido* como para o pensamento pedagógico freiriano em geral, a saber, o conceito de “práxis”. Originário da tradição hegeliano-marxiana, tal conceito constitui a base antropológico-pedagó-

gica freiriana: como ser de práxis, o homem constrói-se a si mesmo, a sua cultura e a sua sociedade, transformando laboriosamente o mundo onde vive. Nesse contexto, o trabalho é fator constitutivo do processo humano-social.³ O trabalho, como práxis, não pode ser entendido somente como um ato reflexivo, no sentido de que só as idéias constituem o homem, tampouco no sentido corporal-pragmático de que a ação corporal e a força física seriam suficientes para a constituição do social e do cultural. Para Freire, o conceito de trabalho e o de práxis a ele associado devem dar conta do duplo processo de ação e reflexão voltado para a transformação: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.”⁴

Tanto o caráter processual da história como, especificamente, o caráter processual da educação não residem no lado objetivo – entendido no sentido de que houvesse leis históricas independentes da ação humana e social – nem no lado subjetivo – entendido como uma subjetividade aistórica, independente de condições socioculturais, mas é constituída pela práxis humana enquanto ação de uma subjetividade criadora que está inserida num contexto histórico-social determinado. Práxis humana significa, para Freire, ação interativa entre duas ou mais pessoas, mediada pelo diálogo realizado num contexto sociocultural. Portanto, é o resultado da interação entre subjetivo (enquanto subjetivi-

dade humana criadora) e objetivo (enquanto contexto sociocultural).⁵ Essa mediação do objetivo (o mundo e seu processo) com o subjetivo (como parte criadora desse mundo, que busca constantemente a sua autonomia em relação a ele) constitui, desde o começo, o aspecto central da teoria pedagógica emancipadora de Freire.

Justamente nesse sentido é que o conceito de práxis forma uma espécie de “terceiro termo”, capaz de fazer a mediação entre homem e mundo (natureza e sociedade): práxis é a mediação entre homem e mundo, na qual ambos se encontram criticamente. Segundo o conceito emancipativo de educação de Freire, um comportamento interventor de uma “objetivismo abstrato” seria tão sem sentido como um “subjetivismo” abstraído de relações sociais e históricas. Mundo e homem não existem um sem o outro e, porque ambos só existem em relação um com o outro, Freire pode compreender sua filosofia da educação como uma filosofia da práxis e atribuir-lhe, como uma de suas tarefas principais transformar a realidade numa realidade humana.⁶

Essa realidade humana é aquela contida nas relações humanas, as quais, por sua vez, não podem ser separadas da práxis humana, pois somente nela é que adquirem figura e concreção humanas. A realização da humanidade não é o único fim dessa práxis, como se a práxis fosse transformada somente num meio para essa realização, deixando de ser o elemento mediador. Somente na práxis mesma pode aquilo que constitui o seu senti-

do e finalidade tornar-se uma figura da realidade.⁷ Esse conceito de práxis emancipativa é central, antes de tudo, para o pensamento pedagógico freiriano e perfila o horizonte dele extraído.

A segunda posição em relação à validade da leitura de Freire, referida até aqui, qualifica, por assim dizer, uma razão humanista geral, presente na obra de Freire, que motiva, ainda hoje, a pertinência de seu estudo. Tal razão nos ensina que, se somos seres egoístas, concorrentes entre si e que podemos, inclusive, levar essa concorrência até o nível da própria autodestruição, também somos, podemos e devemos ser solidários, uma vez que é com o ato de solidariedade no amor que construímos relações sociais e humanas autênticas e duradouras, que nos permitem levantar proteções abertas e transparentes contra o jogo de aparências vazias e de relações fúteis produzidas pela sociedade de consumo.⁸ O humanismo freiriano não parte, no entanto, de constantes dadas, que já teriam fixadas o ser e a essência humanos no sentido do *status quo*, que fossem tanto de caráter antropológicos, econômicos, biológicos ou metafísicos, mas do conceito de um ser humano crítico e reflexivo, que se atém ao seu caráter criativo, desregulamentado e despadronizado, justificando um humanismo auto-reflexivo, o qual só pode ser construído mediante a solidariedade e a responsabilidade comum, baseadas em relações autênticas.⁹

Também em sua obra *Pedagogia da esperança* Freire diz que não se

trata mais de um humanismo ingênuo, dogmático ou fatalista, mas, sim, baseado numa esperança crítica. Aí ele afirma: “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.”¹⁰ Esperança crítica não significa, para Freire, a crença numa idéia linear e predeterminada de progresso. Decisivo disso tudo é que não somente o comportamento humano tem, respectivamente, sua raiz nos relacionamentos, senão também que estes têm sua raiz naqueles. Justamente porque a práxis dos homens não é para Freire sinônimo de nenhum automatismo e a história de seu comportamento que resulta dessa práxis não é um transcorrer gratuito, depende muito nossa ação e como agimos sem que, no entanto, esta ação possua já uma garantia de bons resultados e de que um começo adequado devesse resultar incondicionalmente num final feliz. Ora, porque não existe uma garantia de bons resultados, que seja de natureza antropológica, biológica, teológica ou metafísica, senão porque o homem, como ser prático, pode refletir sobre o ser de sua práxis e mudá-lo, permanece o conceito crítico dessa práxis como um conceito irrecusável. A irrecusabilidade do conceito crítico de práxis humana sustenta-se no caráter imprevisível e contingente da ação humana.

A pedagogia freireana como contraponto

Permitam-nos passar agora do plano geral de motivações que podem nos levar a estudar a filosofia da educação de Freire para algumas mais localizadas. E aqui precisa ser dito, mais uma vez, que as perspectivas escolhidas para a exposição e os motivos dela resultantes estão em estreita conexão com o trabalho de cooperação internacional entre a Universidade de Kassel e a Universidade de Passo Fundo na área de filosofia da educação. Um dos principais problemas de nosso projeto comum de pesquisa é a relevância dos ideais da filosofia dos modernos e da filosofia iluminista. No centro da investigação está a idéia moderna da independência e autonomia do sujeito e o questionamento sobre a validade dos ideais modernos vinculados a esse sujeito autônomo e livre para a discussão de problemas filosóficos e pedagógicos atuais; quais as pretensões que estão vinculadas a esses ideais e que sentido podem ainda desempenhar algum papel diante das condições sociais e econômicas da sociedade pós-industrial?

Colocada nesses termos, a questão nos remete para um conceito delimitado de filosofia, ou seja, de filosofia social, que ainda pode postular para si a tarefa de pensar criticamente uma teoria da sociedade, possuindo um pé na práxis social atual e outro no diálogo com a tradição filosófico-cultural herdada do passado. Da questão ge-

ral, já anunciada, resulta uma tripla exigência para um projeto coletivo de pesquisa.

A primeira refere-se à tarefa de reconstruir argumentos de justificação do sujeito autônomo e livre desenvolvidos, de modo especial, pela versão alemão do iluminismo europeu, indicando seus limites e alcances.¹¹ Aqui se trata, evidentemente, de uma investigação cuidadosamente delimitada em alguns textos desses autores que tratam da problemática e do conceito de educação ou de conceitos que são diretamente importantes àqueles. A problemática na qual se insere tal reconstrução pode ser esboçada, ainda que de modo geral, da seguinte forma: o que é e como se constitui um sujeito autônomo segundo essa tradição? Como se relacionam entre si conceitos como razão, vontade, liberdade, autonomia e moralidade? Em que sentido esse sujeito é livre e autônomo em sua ação? Ou, como ele constrói sua liberdade e autonomia a partir de sua relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza? Que conexões possuem entre si os conceitos de autonomia, moralidade e responsabilidade (também em sentido pedagógico) e como esses conceitos se deixam legitimar? Que obstáculos se põem a essa construção? Como se deixa fundamentar uma tal concepção de educação e onde residem seus limites e alcances? Que contextos históricos devem ser observados e quais são as condições sociais e históricas mediante as quais são formuladas essas determinadas filosofias do sujeito? Em que sentido

tais condições ainda são dadas hoje em dia? E, finalmente, que conceitos de educação e formação resultam da recepção dessa tradição pelos pedagogos alemães como Schleiermacher, W. v. Humboldt e J. F. Herbart?

A segunda exigência consiste em analisar os conceitos de educação e formação em conexão com o ideal de autonomia do sujeito tematizado por esses autores. Essa exigência nos remete, de imediato, ao problema da relação entre filosofia e educação, a qual deve ser pensada de tal forma que evite a relação vertical entre sistema filosófico e teoria educativa. Por “relação vertical” entende-se, nesse contexto, aquela maneira na qual compete à filosofia elaborar a teoria e seus conceitos e à educação executá-los. Quando pensada a relação entre ambas nesses termos, a educação passa a ser reduzida a um mero apêndice da filosofia. A maneira mais produtiva de se pensar essa relação é, no entanto, a de tratá-la como uma relação horizontal, implicando isso a exigência à educação (pedagogia), de, enquanto teoria da práxis pedagógica, formular por conta própria questões sobre o processo pedagógico, sobre seus objetivos, métodos e conteúdos e pô-los, enquanto modo de provocação, à filosofia. Esse modo horizontal de tratar a relação entre ambas também implica, do lado da filosofia, a necessidade de “reatualização” de seu conceito, o qual não pode mais ser concebido como “prima ciência”, ocupando, hierarquicamente, o ápice da pirâmide em sua relação com as outras formas de conhecimento.

A partir dessa relação horizontal postulada entre ambas pode-se dese-

nhar um tratamento mais produtivo para as seguintes questões: em que consiste uma ação educativa para esses autores? Que significado e que posição tem para eles o conceito de práxis e que consequências resultam para sua formação de conceitos uma concepção de filosofia como reflexão da práxis humana em sua dimensão social e pedagógica? Considerando que a “capacidade de pensar por conta própria” é um critério central aceito por todos eles para qualificar um sujeito autônomo, em que sentido a educação pode contribuir para desenvolver essa capacidade de pensar por conta própria? Quais são as questões que, do ponto de vista do processo pedagógico, se colocam para a construção de ações livres e autônomas? Que aspectos não podem ser ignorados e que outros devem ser evitados no processo pedagógico para se alcançar uma educação voltada à maioria, ou seja, para que o sujeito agente construa progressivamente, em seu processo de formação, sua autonomia e liberdade moral? Que limites estão implicados no conceito de uma educação voltada para a maioria?

A terceira exigência está em localizar e precisar problemas filosóficos e pedagógicos atuais, confrontando-os com os ideais clássicos de constituição de um sujeito autônomo e livre. Essa confrontação não pode ser conduzida por uma via de mão única, no sentido de se tomar somente um dos pólos como referência, quer sejam os ideais clássicos, quer sejam os problemas atuais. Sua restrição à exegese ana-

lítica do texto clássico, por exemplo, permitiria somente fazer história da filosofia, tarefa essa que, sem dúvida, é importante, mas que por si só não justificaria um trabalho de cooperação internacional entre duas instituições que estão inseridas em contextos histórico-culturais que possuem suas especificidades. Além disso, caso se tomassem os ideais clássicos de fundamentação de um sujeito autônomo e livre como fio condutor único e exclusivo para identificar problemas filosóficos e pedagógicos atuais, correr-se-ia o risco de se estabelecer somente uma relação vertical entre teoria clássica e atualidade social. Isso se deixaria mostrar claramente no contexto de nosso trabalho de cooperação do seguinte modo: o conceito filosófico de educação, justificado nas perspectivas próprias dos autores indicados seria a referência exclusiva para pensar os problemas pedagógicos brasileiros.

Mas, permanecendo nesse nível, envolver-nos-íamos, de imediato, com questões relacionadas com a assim denominada “falácia etnocêntrica”¹² e, com isso, com uma visão reduzida da problemática educacional e sobre a reflexão filosófico-pedagógica da mesma. Nesse contexto, assume importância para nosso projeto a ampliação da problemática para além dos limites das disciplinas e áreas do conhecimento. Justamente porque o diálogo não pode ser conduzido de modo monológico, deve ser priorizado um processo de pesquisa interdisciplinar que proporcione uma troca entre as disciplinas.

Por outro lado, o esforço em precisar problemas atuais mostra-se muito mais limitado e insuficiente, podendo se tornar, inclusive, presenteísta e supérfluo, quando ignora o diálogo com a tradição clássica. Por isso, a confrontação entre ambos deve ser conduzida de tal forma que possa proporcionar o livre exercício permanente de ida e vinda tanto do diálogo com o texto clássico como com os problemas filosóficos e pedagógicos atuais. Visto nessa perspectiva, a própria tentativa de precisar problemas filosóficos e pedagógicos também precisa, ela mesma, ser problematizada e, na verdade, de tal forma que possa oferecer um esclarecimento minimamente plausível à questão de saber o que é propriamente um problema filosófico e pedagógico, sem precisar se perder, obviamente, na discussão infundável e estéril sobre o mesmo.

Cabe nos determos por um instante na idéia de que o diálogo com a tradição implica o diálogo com o texto clássico, ou seja, uma das principais formas de termos acesso ao saber sistematicamente elaborado é através da recepção do texto clássico e, nesse sentido, pode-se dizer que se dialoga com a tradição dialogando-se com o texto e o problema aqui consiste, pelo menos, em pontualizar adequadamente a relação entre texto, leitor e contexto. Com isso, encontramos-nos já às voltas com problemas hermenêuticos de interpretação e compreensão do sentido do texto.

Uma forma de nos relacionarmos com o texto clássico é submetendo-

nos integralmente a ele, concebendo-o como fonte de autoridade inquestionável, no sentido de que o que o autor diz é verdade absoluta. De outra parte, também podemos descaracterizá-lo completamente, quando procuramos nos orientar somente pelo desejo intransigente de querer atualizá-lo a qualquer preço, desconsiderando, com isso, a simples idéia de que o texto, além de ser clássico, ou justamente por ser clássico, também é histórico e, por sê-lo, não se deixa reduzir inteiramente ao momento presente.

Com essas duas maneiras quase caricaturadas de descrever o problema, queremos apenas indicar para o fato de que um “exercício hermenêutico adequado” do texto clássico não começa pela aceitação irrefletida de sua autoridade, nem, muito menos, pela vontade impertinente de querer vê-lo somente com os olhos do presente. Pelo contrário, seu diálogo produtivo começa pela atitude de respeito do leitor para com o texto, no sentido de que tal atitude é a primeira condição de possibilidade de uma crítica honesta a ele. Essa atitude de respeito se caracteriza, fundamentalmente, pela postura de escuta, ouvindo primeiro o que o texto nos tem a dizer e, somente depois de ter se inserido no contexto argumentativo do autor, poder então, de dentro de seu horizonte argumentativo, contrapor-se criticamente a ele, formulando questões e reconstruindo seu sentido com significações próprias. Isso mostra que um diálogo produtivo acontece quando não se pretende determinar previamente o seu percurso e a sua

lógica, pois, de modo semelhante ao que acontece com a escrita, ele pode e até deve tomar direções completamente diferentes daquelas que se haviam previamente delineadas.¹³

Nesse contexto, falando sobre a leitura como forma de diálogo com o texto e criticando aquelas pessoas que imaginam encontrar nela, quase magicamente e sem nenhum esforço, o sentido das palavras, Freire diz: “Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é ‘passear’ licenciosamente, pachorrenamente sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado.”¹⁴ Portanto, uma leitura conseqüente não se realiza sem um sujeito crítico, cuja formação deve ser tarefa da pedagogia libertadora. Por outro lado, a leitura também é um dos componentes importantes na formação de sujeitos críticos, e Freire deixa claro, numa outra passagem, o quanto de valor atribui à “prática de ler seriamente textos”, a qual “termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer”.¹⁵

Em relação à terceira exigência, pode-se dizer que permanece válida ainda para a atualidade, enquanto um problema filosófico-pedagógico central, já diagnosticado pela *Pedagogia do oprimido* na década de 60 do século passado, à luz da tradição teórica hegeliano-marxiana do século

XIX, a de compreender criticamente como se constituem relações pessoais e sociais de opressão e qual é a forma dos processos pedagógicos enfrentá-las, na medida em que esses visem a sua superação. Desse modo, a “luta pelo reconhecimento” (HEGEL) que é, ao mesmo tempo, a luta pela humanização e pela autonomia do homem, embora tenham se passados décadas do escrito de Freire e mais de um século da obra de Hegel e de Marx, continua sendo um problema a ser enfrentado; tanto reconhecimento como humanização e autonomia também continuam sendo ideais a serem construídos. O que no domínio da filosofia, da sociologia, da psicologia social e da pedagogia é redescoberto nos últimos anos como teoria do reconhecimento e teoria da intersubjetividade, e sendo desenvolvido adiante em diferentes aspectos, é uma indicação clara de um ponto de partida central buscado na tradição filosófica para a reflexão teórica de situações presentes.¹⁶

Mas a construção de tais ideais não pode ser obra de “certezas sectárias”, e, sim, de um “radicalismo crítico”, já defendido pela *Pedagogia do oprimido* e reafirmado pelo próprio Freire, novamente, muitos anos mais tarde:

Hoje, distante em mais de 25 anos daquelas manhãs, daquelas tardes, daquelas noites, vendo, ouvindo, quase pegando com as mãos certezas sectárias, excludentes da possibilidade de outras certezas, negadoras de dúvidas, afirmadoras da verdade possuída por certos grupos que se chamavam a si mesmos de revolucionários, reafirmo,

como se impõe a uma *Pedagogia da Esperança*, a posição assumida e defendida na *Pedagogia do Oprimido* contra sectarismos, castradores sempre, e em defesa do radicalismo crítico.¹⁷

Por “radicalismo crítico” entende Freire aquela ação volta para a construção da liberdade do ser humano e, por isso mesmo, não pode ser sectária nem conformista. É uma ação libertadora “porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva”.¹⁸ Com isso, Freire deixa claro que seu conceito de liberdade está associado à emancipação do ser humano em relação à sua alienação histórica. Em tempos marcados por sectarismos, tanto de “direita” como de “esquerda”, tornara-se necessário mostrar claramente a diferença entre o “sectário” e o “radical” e a esse problema já são dedicadas as páginas iniciais da *Pedagogia do oprimido*. Enquanto a irracionalidade do primeiro o cega diante da realidade, fazendo com que não perceba a sua dinâmica ou perceba-a equivocadamente, o “radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade”.¹⁹

Hoje, embora distante tantos anos da ditadura militar brasileira que forçou o exílio de Freire ao exterior, como da burocratização do socialismo na extinta União Soviética e a produção dogmática de conceitos e fórmulas revolucionárias exportadas para todo o mundo, não podemos dizer que não

existem mais destinatários para aquilo que Freire denominou de “sectário”. Certamente, os sectários de hoje, embora mais difíceis de serem identificados, pois se apresentam de forma sutil – constituindo então um certo paradoxo formado pelo “sectarismo sutil” –, não são mais os “grupos de esquerda”, inspirados por aquela concepção burocrática de socialismo, nem mais os “grupos de direita”, autodenominados de feitos da revolução e guardiões da democracia contra o perigo da invasão comunista. É sectário hoje aquele que se deixa anexar integralmente à sociedade de consumo e o seu sectarismo reside justamente no fato de cegar seus olhos para qualquer outra alternativa que não seja a de trabalhar para consumir ou, mesmo, consumir sem trabalhar.

Do que foi afirmado até aqui, pode-se ver, ainda que preliminarmente, em que sentido Freire pode se constituir num contraponto importante para um trabalho de cooperação internacional entre uma universidade alemã (Kassel) e outra brasileira (Passo Fundo) que tem sua âncora na tentativa de reconstrução do conceito filosófico-clássico de educação em sua vertente alemã. Em conexão com isso, gostaríamos de avançar para um outro ponto na obra de Freire que pode tornar este contraponto ainda mais claro. Trata-se do modo como Paulo Freire descortina ao leitor, em *Pedagogia do oprimido*, problemas centrais da educação e da sociedade brasileira, problemas esses que, em certo sentido, também são os da humanidade. Freire resume-os no

conceito de opressão, o qual é esclarecido pela referência imediata aos seus dois pólos constitutivos, o opressor e o oprimido. No entanto, poder-se-ia objetar que esse conceito não constitui nenhuma novidade, uma vez que outros autores já formularam teorias sobre ele e, inclusive, o próprio Freire se refere textualmente à *Fenomenologia do espírito* de Hegel, considerando a parte da dialética entre senhor e escravo, como formulação clássica da teoria da opressão.

Freire nos oferece, nesse contexto, uma definição clara da tarefa da pedagogia do oprimido, a qual consiste em fazer “da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.²⁰ Trata-se de uma pedagogia que tem no conceito de opressão o seu ponto de partida, porém não pára aí, como se fosse apenas uma reflexão conceitual sobre a opressão, pois possui também o propósito ético-prático de se envolver em ações concretas com os oprimidos, auxiliando-os no conhecimento das origens e causas da opressão. Schmied-Kowarzik descreve o compromisso de tal pedagogia do seguinte modo:

Toda a pedagogia deve ser hoje uma pedagogia do oprimido. Nenhum pedagogo que queira levar a sério sua tarefa educativa, não pode se esquivar da adesão à libertação do oprimido. Desde sempre a humanização dos relacionamentos humanos é um problema central dos homens; todas as ações políticas e pedagógicas dos homens com os homens devem estar voltadas para este fim.²¹

Ao inserir-se no âmbito da relação opressor-oprimido, refletindo sobre as situações de opressão, a pedagogia do oprimido deve colocar-se de modo tão aberto que possa, ela mesma, ir se re-fazendo criticamente. Por isso, deve assumir um radicalismo crítico sem ser sectaria.

Freire define ainda a pedagogia do oprimido como humanista e libertária e, enquanto tal, como constituída por dois momentos: “O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.”²² Os dois momentos implicam uma dupla exigência: a descoberta da opressão e o compromisso em mudá-la e a passagem da pedagogia do oprimido para uma pedagogia dos homens. Ele compreende a pedagogia do oprimido, portanto, como uma pedagogia transitória, cuja tarefa é transformar os oprimidos em homens, com caráter e dignidade de pessoas, deixando de ser meios ou objetos de fins estranhos a si mesmos. Nesse contexto, formula um princípio pedagógico central contra aquelas tentativas de instrumentalização da pedagogia:

Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não libertação de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar

com os homens pela “metade”. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação. Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.²³

Quando, com outras palavras, o processo educacional-formativo está voltado à emancipação e à humanização do homem e, com isso, é constituído por relações sociais nas quais os homens não podem mais ser tomados como coisas, não pode ser instrumentalizado por interesses de outros. Isso mostra, finalmente, o fato de que a educação não pode se apoiar em formas e métodos baseados em relações instrumentais. Uma educação que tem como fim a formação da consciência e a desinstrumentalização do homem, obviamente, não pode proceder de modo instrumental ou domesticadora.

Significativo também é o modo como Freire, por meio da “teoria da opressão” e da relação dela derivada entre “opressor-oprimido”, compreende o processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira, refletindo sobre as implicações disso para o campo pedagógico. Relações sociais de opressão não são típicas somente do período escravocrata e colonial longínquo, mas, sim, se fazem atuais, por estarem cristalizadas nas relações sociais concretas dos mais diversos tipos, como a entre pai e filho, professor e aluno, padre e leigo, homem e mulher e assim por diante. Nesse sentido, a opressão possui a capacidade de se renovar, assumindo novas formas diante de novos contextos: por

Ao inserir-se no âmbito da relação opressor-oprimido, refletindo sobre as situações de opressão, a pedagogia do oprimido deve colocar-se de modo tão aberto que possa, ela mesma, ir se refazendo criticamente. Por isso, deve assumir um radicalismo crítico sem ser sectária.

Freire define ainda a pedagogia do oprimido como humanista e libertária e, enquanto tal, como constituída por dois momentos: “O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.”²² Os dois momentos implicam uma dupla exigência: a descoberta da opressão e o compromisso em mudá-la e a passagem da pedagogia do oprimido para uma pedagogia dos homens. Ele compreende a pedagogia do oprimido, portanto, como uma pedagogia transitória, cuja tarefa é transformar os oprimidos em homens, com caráter e dignidade de pessoas, deixando de ser meios ou objetos de fins estranhos a si mesmos. Nesse contexto, formula um princípio pedagógico central contra aquelas tentativas de instrumentalização da pedagogia:

Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não libertação de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar

com os homens pela “metade”. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação. Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.²³

Quando, com outras palavras, o processo educacional-formativo está voltado à emancipação e à humanização do homem e, com isso, é constituído por relações sociais nas quais os homens não podem mais ser tomados como coisas, não pode ser instrumentalizado por interesses de outros. Isso mostra, finalmente, o fato de que a educação não pode se apoiar em formas e métodos baseados em relações instrumentais. Uma educação que tem como fim a formação da consciência e a desinstrumentalização do homem, obviamente, não pode proceder de modo instrumental ou domesticadora.

Significativo também é o modo como Freire, por meio da “teoria da opressão” e da relação dela derivada entre “opressor-oprimido”, compreende o processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira, refletindo sobre as implicações disso para o campo pedagógico. Relações sociais de opressão não são típicas somente do período escravocrata e colonial longínquo, mas, sim, se fazem atuais, por estarem cristalizadas nas relações sociais concretas dos mais diversos tipos, como a entre pai e filho, professor e aluno, padre e leigo, homem e mulher e assim por diante. Nesse sentido, a opressão possui a capacidade de se renovar, assumindo novas formas diante de novos contextos: por

ser histórica, ou justamente por sê-la, ela acompanha a sociedade e predomina em toda aquela situação na qual o ser humano é impedido de ser mais. Assim a define Freire: “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo dos *ser mais* dos homens.”²⁴

Se essa idéia quase transforma a opressão num conceito ontológico ruim, no sentido de querer independizá-la da história, por outro lado, tem um efeito pedagógico lapidar contra atitudes fatalistas e conformistas: uma vez que a opressão não pode ser somente identificada num objeto, numa pessoa ou num grupo, nem só num momento histórico, nem mesmo com leis históricas, a luta travada pela pedagogia do oprimido não é uma luta que tem um fim determinado, como se pudesse agendar-se uma data para o seu término, mas é compreendida como um processo aberto da práxis humana. Essa concepção de uma práxis pedagógica aberta para o futuro tem a ver, em última instância, com a própria liberdade humana, a qual Freire concebe – influenciado aqui fortemente pela posição existencialista de Sartre – não como algo que se possa alcançar definitivamente, mas como uma conquista que exige, enquanto tal, uma busca permanente “que só existe no ato responsável de quem faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não tem [...]. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos”.²⁵ Justamente aí, relacio-

nada com os conceitos de liberdade e de solidariedade, é que a pedagogia do oprimido passa a ser compreendida como uma atitude de vida ou como uma postura pedagógica que implica o reconhecimento e o respeito pelo outro como forma de vida.

Outra descoberta da *Pedagogia da oprimido*, que auxilia a compreender a complexidade da teoria da opressão por ela contida, consiste no fenômeno da internalização da opressão. Freire quer dizer com isso que a opressão não reside somente no opressor, podendo se encontrar no oprimido, sendo internalizada pelo mesmo e, quando isso acontece, o oprimido pode tomar atitudes até mais opressoras em relação aos seus pares do que o próprio opressor. Adorno e Horkheimer estudam, num outro contexto, o fenômeno da formação de um “caráter autoritário” na forma de internalização de repressões externas. Na *Dialética do esclarecimento*,²⁷ eles recorrem ao personagem Ulisses da narrativa homérica para mostrar como, já no início da cultura ocidental, a idéia da autopreservação do eu implica a instrumentalização do mundo exterior. Na *Odisséia*, Homero, ao narrar como o herói (Ulisses) constrói o seu próprio eu oprimindo a diversidade da natureza, revela, ao mesmo tempo, uma segunda verdade, a saber, a de que a dominação do medo pelo outro só pode ser alcançada mediante a internalização do outro já tornado vítima. Não se deixando privar de ouvir o chamado das sereias, mas tendo de resistir de ir ao seu encontro, Ulisses deixa-se

amarrar ao mastro e, com esse ato de autovitimação, torna-se claro que é necessária a identificação com o outro no ritual da vítima para poder incluir em si mesmo o outro. Ulisses entrega-se exatamente àquelas forças que também se encontram nele mesmo; ao conseguir dominá-las, consegue dominar a si mesmo. É nesse sentido que, segundo Benhabib, Adorno e Horkheimer dizem que a dominação sobre o outro significa a dominação do outro presente no homem mesmo.²⁸

Freire concebe a internalização da opressão como fenômeno típico de contextos culturais marcados por relações sociais extremamente desiguais, nas quais espaços democráticos não existem ou, ainda, não estão consolidados. Relações democráticas não podem ser impostas, pois devem emergir da práxis dos envolvidos mesmos e por eles exercitadas. Um dos grandes desafios da pedagogia do oprimido consiste, nesse sentido, em fazer a descoberta da opressão internalizada e em superá-la por meio da práxis dialógica:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.²⁹

Talvez nenhuma outra passagem como esta resuma de modo tão claro a intenção da *Pedagogia do oprimido*. Nela aponta-se, primeiro, para um paradoxo que já é mencionado por teorias educacionais clássicas, a saber, como seres que ainda não são racionais podem vir a pensar por conta própria, ou, nos termos indicados, como seres que, por serem opressores, são inautênticos, podem se transformar em sujeitos de sua libertação. Na sequência, coloca-se como condição de possibilidade da autolibertação o ato de se adquirir a consciência de também ser, enquanto oprimido, um opressor porque se internalizou a opressão. Por fim, a pedagogia do oprimido é apresentada como atitude ou procedimento para se fazer essa descoberta crítica da opressão como forma de desumanização.

Um dos alcances dessa descoberta reside no fato de que, uma vez consciente de que também é ou pode ser um opressor, o oprimido sabe que, em princípio, deve assumir, inserindo-se em processos pedagógicos, em relações de humildade, não de arrogância. Isso mostra um conceito delimitado de poder que deve nortear as relações entre as pessoas: é enfatizada a idéia de que a luta do oprimido é uma luta para fazer-se homem e, por isso, ele não pode querer simplesmente inverter o pólo da contradição e assumir o lugar do opressor. Nesse sentido, relações de amizade, de solidariedade e amor devem ser componentes indispensáveis do novo homem e de suas relações de poder. A descoberta crítica da opres-

são internalizada constitui, portanto, o ponto de partida da autocritica dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e, desse modo, é condição para a construção de sua autonomia. Solidariedade é a responsabilidade real, construída dialogicamente na relação das pessoas entre si, para se alcançar a autodeterminação de cada sujeito individual no interior da sociedade. Nesse sentido, a concepção de "educação como prática da liberdade" de Freire tem em vista excluir a manipulação. Tanto os meios como os recursos de uma prática libertadora devem ser tão abertos como o diálogo crítico.

Freire segue essa pista ao longo da *Pedagogia do oprimido* com uma sensibilidade indescritível, transformando-a num problema pedagógico de primeira grandeza. Seu procedimento apóia-se, em última instância, na tese de que processos de humanização não podem se consolidar, de modo algum, em contextos sociais, culturais, pedagógicos e familiares onde predominam relações de poder opressivo.³⁰ Porque, para Freire, o auto-relacionamento do homem significa, ao mesmo tempo, um relacionamento com o mundo, e as deformações externas tanto do homem como do mundo significam sua própria deformação interna, a *Pedagogia do oprimido* se constitui numa tentativa de superação de estruturas tanto internas como externas de dominação por meio de uma práxis pedagógico-política. Pedagogia e política permanecem, em Freire, intimamente ligadas uma com a outra. Essa práxis pedagógico-política não pode ser, no

entanto, uma práxis para os envolvidos, senão dos envolvidos mesmos.

Considerações conclusivas

Quando se analisam detidamente passagens da obra de Freire, não é muito difícil chegar à conclusão do quanto seu pensamento se insere e é influenciado pelo iluminismo europeu moderno, de modo especial, pela sua vertente alemã. Alguns conceitos centrais da *Pedagogia do oprimido*, como os de práxis, consciência, opressor-oprimido, alienação, entre outros, tem sua origem clara na tradição hegeliano-marxiana, embora não se devam ignorar outras fontes, como a da filosofia da existência (Buber e Sartre). Por outro lado, seu pensamento não pode ser visto simplesmente como uma tentativa de aplicação automática desses conceitos à realidade brasileira. Pelo contrário, partindo desse horizonte intelectual, ele procura, na medida do necessário, recriar e reinventar conceitos, dando-lhes um poder explicativo para poder aproximá-los, o mais adequadamente possível, dessa realidade.

Se isso perfila o âmbito intelectual, por assim dizer, no qual sua reflexão se desdobra em *Pedagogia do oprimido*, com ela se delineiam também os seus próprios limites. Desse modo, um primeiro questionamento geral que pode ser imputado a ele diz respeito a saber, na medida em que é tributário de uma tradição iluminista delimitada, em que sentido sua obra

consegue contrapor-se criticamente a aporias contidas por aquela tradição, de modo especial, à aporia oriunda do “paradigma da consciência”, que se movimenta ainda no modelo representativo de objetos?³¹

Por outro lado, não pode ser esquecido que há movimentos genuínos no interior desse mesmo paradigma, como é o caso da filosofia de Kant e Fichte, que procuram distinguir o emprego teórico do emprego prático da razão. Com base nessa distinção, formulam a tese do primado da razão prática e, em nome dela, estabelecem uma crítica à redução da razão teórica a uma perspectiva epistemológica objetificadora, abrindo margens para se pensar a relação entre teoria e prática de um modo totalmente diferente daquela na qual predomina uma certa “tirania do logos lógico-epistemológico”. Nesses termos, a pergunta seria então, antes de tudo, como a esfera da razão prática poderia evitar todos aqueles mecanismos de coisificação que transformam os homens e sua consciência em coisas e em simples objetos de manipulação e de emprego de uma razão particular? De outra parte, colocando o problema no contexto da pedagogia freireana, em que sentido o seu conceito de práxis pedagógica justificada enquanto práxis dialógica pode ainda ser posto no âmbito da tradição dessa razão prática e em que medida consegue romper como aquela relação dicotômica sujeito-objeto própria ao modelo representacional da teoria moderna do conhecimento? E

em que sentido teorias modernas da comunicação, do reconhecimento e da práxis social podem ampliar o modelo freiriano da práxis pedagógica como práxis dialógica, abrindo-lhe novos horizontes?³²

Com essas duas questões gostaríamos apenas de perfilar a complexidade e as dificuldades contidas pelo caminho investigativo a ser percorrido, o qual mostra à necessidade de uma contraposição crítica, primeiro, com as próprias críticas dirigidas a chamada “filosofia da consciência” e, segundo, com o esforço freireano de, para fugir daquela dicotomia, fundar sua pedagogia do oprimido no caráter dialógico da ação pedagógica.

Referências

BENHABIB, S. *Die Moderne und die Aporie der Kritischen Theorie*. In: BONSS, W.; HONNETH, A. *Sozialforschung als Kritik. Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie*. Frankfurt am Main, 1982.

_____. *Norm und Utopie. Die Grundlagen der Kritischen Theorie*. Frankfurt am Main: Fischer, 1992.

BRUTSCHER, V. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. São Paulo: IPF; Passo Fundo: Ifibe, 2005.

DALBOSCO, C. A. *Ding an sich und Erscheinung. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.

_____. *Ding an sich und Erscheinung. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.

_____. (Org.). *Filosofia, prática e pedagogia*. Passo Fundo, 2003.

EIDAM, H. *Dasein und Bestimmung. Kants Grund-Problema*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2000.

EIDAM, H.; HERMENAU, F. (Hrsg). *Praktische Philosophie und Pädagogik*. Kasseler Philosophische Schriften 37, Kassel 2003.

FLICKINGER, G. H. Die heimliche Logik des Verstehens. Vom Denken und vom Schreiben. In: *Prisma*, n. 46, p. 3-5.

FREIRE, P. *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg, 1973.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, J. *Nachmetaphysisches Denken*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1997.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 2. Frankfurt am Main 1995.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt am Main 2003.

HORKHEIMER, A.; ADORNO, Th. W. *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, 1988.

MÁRKUS, G. Die Welt menschlicher Objekt. Zum Problem der Konstitution im Marxismus. In: HONNETH, A. *Arbeit, Handlung, Normativität. Theorien des Historischen Materialismus 2*. Frankfurt am Main, 1980.

MEAD, H. G. *Mind, Self and Society*. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Dialektische Pädagogik*. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München, 1974.

SLOTERDIJK, P. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

Notas

² Parte dos resultados deste trabalho de intercâmbio se encontra publicada no livro organizado por Claudio Almir Dalbosco. *Filosofia, prática e pedagogia*. Passo Fundo, 2003; na edição alemã: EIDAM; HERMENAU, F. (Hrsg). *Praktische Philosophie und Pädagogik*. Kasseler Philosophische Schriften 37, Kassel, 2003.

³ A pedagogia freireana, sobretudo aquela exposta em *Pedagogia do oprimido*, se insere no assim denominado "paradigma da produção" e, por isso, pensa seu conceito e projeto educacionais com base no conceito de trabalho social. Assim, ela deve assumir tanto os limites como os alcances de tal inserção. Analisar a influência do conceito de trabalho social na formulação do conceito de práxis pedagógica como práxis dialógica é uma tarefa necessária a ser desenvolvida, embora não no horizonte deste artigo. Tal análise deverá ser feita mediante a hipótese de que a inserção do conceito de práxis pedagógica no interior do conceito filosófico de trabalho permite reconstruir, com bases materialistas, o conceito de práxis dialógica. Essa tarefa implica considerar as críticas filosóficas e sociológicas mais amplas que são desenvolvidas ao conceito de trabalho. Sobre este aspecto ver especialmente dois textos: Habermas (1990, p. 11-162); Offe (1989, 167-198). Por outro lado, como uma tentativa de defesa do conceito de trabalho enquanto conceito filosófico fundamental ver, entre outros, Márkus (1980, p. 12-136).

⁴ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 38.

⁵ Freire pensa a construção do eu como um processo interativo com a sociedade e com o meio, no qual o que está fora desse eu (tanto a sociedade como a natureza) desempenha um papel central em sua constituição. Por isso, e por atribuir um papel central às interações mediadas simbolicamente, como é o caso da interação dialógica, a pedagogia de Freire pode ser confrontada, instrutivamente, primeiro, com o interacionismo simbólico de G. H. Mead e, depois, com a perspectiva habermasiana de uma ação comunicativa.

- ⁶ FREIRE, P. *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg 1973, p. 38. Uma das dúvidas aqui é a de saber até que ponto a sua pedagogia da práxis, uma vez inserida no "paradigma da produção", consegue argumentar com um conceito mais amplo de trabalho social, que não permaneça reduzido somente a um agir instrumental do homem sobre a natureza e, por último, dos homens entre si. Para que a "realidade" seja transformada em realidade humana é decisivo que o conceito de trabalho e, com ele, o de práxis pedagógica não se deixem reduzir a uma ação instrumental. Fundamental aqui também é a consideração de que não existe nada que possa assegurar antecipadamente que a própria práxis pedagógica, enquanto práxis dialógica, se isente de relações instrumentais.
- ⁷ Aqui encontra-se um conceito genuíno de prática cujas raízes vão muito mais além da tradição hegeliano-marxiana, encontrando seu terreno fértil já na Antiguidade, a saber, na tentativa aristotélica levada a cabo na *Ética a Nicômacos* de diferenciar entre *poiésis* e *práxis*. Aqui reside um esforço pioneiro de Aristóteles no sentido de evitar a instrumentalização do núcleo específico de ação humana voltado para a constituição da moralidade ou, no sentido aristotélico mesmo, para a constituição do *ethos* que corporifica a vida do cidadão na pólis. Os trabalhos de Gadamer, Castoriadis e Arendt, desenvolvidos no sentido de resgatar a filosofia prática aristotélica, são importantes para se pensar filosoficamente o conceito de ação humana e seus desdobramentos pedagógicos.
- ⁸ Rousseau levantou-se, ainda no século XVIII, contra a artificialidade das relações humanas e sociais, presentes já de modo tão intenso no início da modernidade, antecipando uma crítica filosófico-antropológica à cultura moderna emergente. Sobre isso, ver DALBOSCO, C. A. Teoria social, antropologia filosófica e educação natural em Rousseau. In: DALBOSCO, C. A./FLICKINGER, H. G. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora; São Paulo: Cortez, 2005.
- ⁹ Para uma visão cética e, ao mesmo tempo, irônica do humanismo iluminista no qual se insere, de modo geral, o humanismo freireano, ver SLOTERDIJK, P. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- ¹⁰ FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, p. 10.
- ¹¹ No âmbito da filosofia, autores importantes são Kant, Hegel e Marx; no da pedagogia, Herbart, Humboldt e Schleiermacher.
- ¹² Como exemplo de discussão dessa problemática, no âmbito da filosofia, ver o diálogo "norte-sul", realizado entre Apel e Dussel sobre ética do discurso e filosofia da libertação.
- ¹³ Sobre este ponto ver o artigo de FLICKINGER, G. H. Die heimliche Logik des Verstehens. Vom Denken und vom Schreiben. In: *Prisma*, n. 46, p. 3-5.
- ¹⁴ FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, p. 76.
- ¹⁵ FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, p. 77.
- ¹⁶ Fichte e Hegel, na tradição do idealismo alemão, representam dois dos esforços mais conhecidos de justificar tanto uma teoria do reconhecimento como da intersubjetividade. Dentre as várias tentativas de crítica e de reatualização desses esforços, no século XX, cabe destacar o pensamento de G. H. Mead (*Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*) que, ao contrapor-se criticamente sobretudo contra Hegel, procura fundamentar a constituição social do eu com base no interacionismo simbólico. A psicologia social de Mead torna-se central, mais tarde, para o empreendimento habermasiano de justificar uma teoria crítica da sociedade com base numa teoria da ação comunicativa, porque Mead é um dos primeiros a tratar da intersubjetividade a partir de um conceito simbólico de racionalidade. Ele constitui-se, portanto, num dos poucos autores que consegue apreender conceitualmente o significado da individuação social como uma interação mediada simbolicamente. Partindo daí e baseando-se também em outros autores, Habermas amplia o conceito de racionalidade simbólica para o conceito de racionalidade comunicativa (Compare HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 2. Frankfurt am Main 1995, p. 11-68; HABERMAS, J. *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main 1997, p. 187-241). Honneth, seguindo as pistas de Habermas, desenvolve uma teoria própria do reconhecimento, na qual o diálogo com Hegel, Mead e com pesquisas modernas sobre o desenvolvimento da criança são importantes. (Veja HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003; HONNETH, A. *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt am Main 2003).
- ¹⁷ FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, p. 51.
- ¹⁸ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 25.
- ¹⁹ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 27.
- ²⁰ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 32.
- ²¹ SCHMIED-KOWARZIK, W. *Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis*. München, 1974, p. 55.
- ²² FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 41.
- ²³ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 53-54.
- ²⁴ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 44.
- ²⁵ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 34.

- ²⁶ Este conceito Freire toma de empréstimo da psicologia, mais precisamente da psicanálise de Fromm.
- ²⁷ HORKHEIMER, A./ADORNO, Th. W. *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt am Main, 1988.
- ²⁸ BENHABIB, S. "Die Moderne und die Aporie der Kritischen Theorie". In: BONSS, W./HONNETH, A. *Sozialforschung als Kritik. Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie*. Frankfurt am Main, 1982, p. 141-142. Veja também: BENHABIB, S. *Kritik, Norm und Utopie. Die Grundlagen der Kritischen Theorie*. Frankfurt am Main: Fischer, 1992, p. 93-94.
- ²⁹ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p. 32.
- ³⁰ Este procedimento da pedagogia do oprimido torna-se mais claro a partir do confronto entre duas perspectivas metodológicas bem diferentes, a saber, entre o método bancário e o método problematizador. Tal confronto, com o qual não nos ocuparemos aqui, é tratado em detalhes no segundo capítulo da *Pedagogia do oprimido*.
- ³¹ Rorthy e Habermas representam duas posições significativas da crítica contemporânea dirigida à filosofia moderna da consciência. Antes de serem aceitas, suas próprias críticas precisam ser tratadas com mais cuidado, uma vez que eles reduzem a filosofia moderna ao "paradigma da consciência", concebendo este somente como um modelo representacional de objetos. Trata-se, sem dúvida, de uma atitude generalizante que, com base num duplo reducionismo, ignora os esforços internos desenvolvidos por filósofos como Kant no sentido de atribuir um duplo emprego diferenciado para a razão pura, o teórico e o prático, e justificar a independência do emprego prático em relação ao "modelo representacional de objetos". Tanto Rorthy como Habermas não levam devidamente em consideração o fato de que a própria razão prática kantiana se justifica enquanto crítica da relação dicotômica sujeito-objeto. Empreendemos, cada um a seu modo, uma tentativa de reconstrução da justificativa kantiana do emprego prático da razão pura nos seguintes trabalhos: EIDAM, H. *Dasein und Bestimmung. Kants Grund-Problemata*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2000; DALBOSCO, C. A. *Ding an sich und Erscheinung. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.
- ³² No horizonte dessa problemática se inserem os trabalhos de Volmir Brutscher e Rodinei Balbinot que foram apresentados sob a orientação de Claudio A. Dalbosco como dissertações conclusivas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) os anos de 2004 e 2005, respectivamente.