

**EDUCAÇÃO COMO ÉTICA EM KIERKEGAARD E PAULO FREIRE:
POR UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-EXISTENCIAL¹**

[EDUCATION AS ETHICS IN KIERKEGAARD AND PAULO FREIRE: FOR AN
ETHICS-EXISTENTIAL EDUCATION]

Jorge Miranda de Almeida
mirandajma@gmail.com

Pós-doutor pela Universidade do Vale do Rio do Sinos UNISINOS (2010). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universitã Gregoriana (2004). Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993) Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, ética da alteridade, educação e as transformações da existência, ética e responsabilidade, ética e política; filosofia contemporânea e filosofia da existência. Autor do livro Kierkegaard, pela editora Zahar; autor e organizador do livro: Kierkegaard no Brasil: Festschrift em homenagem a Álvaro Valls. Autor do livro Ética e Existência em Kierkegaard e Lévinas, Edições UESB, 2009. Organizador e autor do livro Filosofia, Cinema e Educação, Edições UESB/FAEPSB, 2010; Organizador e autor do livro Pressupostos da educação para uma cultura de paz, Companhia Ilimitada, 2010; organizador e co-autor do livro Subjetividade, Filosofia e cultura, publicado pela editora LiberArs, 2011. Organizador e co-autor do livro Educação, ética e cultura, publicado pela editora LiberArs, 2012. A educação em Kierkegaard e Paulo Freire: por uma educação ético-existencial, Edições UESB, 2013. autor e organizador do livro Memória, subjetividade e corporeidade, LiberArs, 2015; Memória subjetividade e justiça, 2016, Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professor permanente do programa de pós-graduação Stricto sensu em Memória: linguagem e sociedade (mestrado e doutorado, conceito 5 CAPES) e professor colaborador do programa de pós-graduação stricto sensu em Linguística da UESB-BA.

DOI: [10.25244/tf.v14i2.4334](https://doi.org/10.25244/tf.v14i2.4334)

Recebido em: 02 de Maio de 2022. Aprovado em: 10 de Maio de 2022

¹ O texto foi ampliado e desenvolvido em vista desta publicação, mas foi originalmente proferido na Aula Magna de abertura do semestre 2021.2 do Departamento de Filosofia da UERN em Caicó (Nota do Editor).



Resumo: O artigo aborda as relações entre Kierkegaard e Paulo Freire a partir da concepção da educação *como* ética e da ética *como* educação, de modo que a construção do processo do amadurecimento da personalidade da singularidade ocorra no interior de atitudes éticas. Dessa forma, pretende-se oferecer ao (a) leitor(a) a possibilidade de dialogar com Paulo Freire e Kierkegaard no que diz respeito ao COMO se realiza a educação e a ética no Brasil, como também o exercício de PRATICAR a Filosofia num contexto de crise sem precedentes na história da educação e da construção dos processos culturais, econômicos, religiosos, políticos, sociais e simbólicos no Brasil.

Palavras-chave: Kierkegaard. Paulo Freire. Educação. Singularidade. Relação.

Abstract: The article approaches the relations between Kierkegaard and Paulo Freire from the conception of education, as ethics and ethics as education, so that the construction of the process of personality maturing of singularity occurs within ethical attitudes. In this way, it is intended to offer the reader the possibility of dialogue with Paulo Freire and Kierkegaard regarding HOW education and ethics are carried out in Brazil, as well as the exercise of PRACTICE Philosophy in a context of unprecedented crisis in the history of education and construction of cultural, economic, religious, political, social and symbolic processes in Brazil.

Keywords: Kierkegaard. Paulo Freire. Education. Singularity. Relationship.

INTRODUÇÃO

Kierkegaard (1813-1855) e Paulo Freire (1921-1997) não se conheceram pessoalmente. Mas, tem muitas variáveis em seus escritos que dialogam com o homem existencial de carne e osso e tutano nas veias. Considero um privilégio, ser um dos pioneiros no mundo a estabelecer uma relação entre os dois pensadores da educação e da ética e da educação como ética. Em 2013, publiquei o livro intitulado *A educação em Kierkegaard e Paulo Freire: por uma educação ético-existencial*, onde procurei estabelecer as bases da relação entre os dois. Retomo, neste artigo, ponderações dos dois capítulos da respectiva obra e procuro atualizar para os dias atuais. O primeiro capítulo é o que origina o nome do livro, o capítulo terceiro intitulado *Ética e política no pensamento de Kierkegaard e Paulo Freire*, abordarei os dois primeiros tópicos: *Ética e política em Kierkegaard e Paulo Freire* e *Ética, educação e dignidade humana em Kierkegaard e Paulo Freire*. O pensador brasileiro não teve acesso direto à produção do filósofo dinamarquês, contudo sofreu muita influência deste pensador mediante a leitura e o diálogo que manteve com discípulos e interlocutores kierkegaardianos de primeira mão, como Sartre, Ricoeur, Jaspers, Lukacs, Berdiaeff, Heidegger, Merleau-Ponty, Gabriel Marcel, Amoroso Lima, entre outros. A partir da leitura e das interfaces desses autores com os dois pensadores em questão, levanto como possibilidade a afirmação da indissociabilidade entre educação e ética, pois a primeira só tem validade se muito mais do que passar informações e conteúdos construir caráter, e a segunda só se concretiza se for no interior de práticas educativas, que se concretizam no interior da ética e do testemunho ético do existente no movimento realizado para tornar-se humano.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, desenvolve as relações entre educação e ética, afirmando que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. E ainda explicita a relação ética e educação como condição fundamental do querer ser mais, do tornar-se humano mediante uma prática “fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de querer ser mais” (FREIRE, 2001, p. 23). No interior desta perspectiva, estabelece-se relações entre Kierkegaard e Paulo Freire na construção de uma perspectiva de educação que seja embasada na ética da alteridade e, reduplicativamente, seja a condição para que a educação possa cumprir sua tarefa de construir a singularidade com caráter, com personalidade ética. Sendo assim, a indissociabilidade entre ética e educação possibilita relações mais verdadeiras, mais justas e mais humanas ao invés de utilizar de uma falsa concepção de ética fundamentada num puritanismo ou de uma hipocrisia arvorada em ética dos costumes, “que vê a imoralidade no corpo do homem e da mulher como se amar fosse pecado, que as cidades educativas testemunhem sua riqueza incessante da pureza e sua recusa veemente ao puritanismo” (FREIRE, 2001, 16).

O que podemos compreender como ética em Kierkegaard e desde já demarcar o horizonte de onde estaremos refletindo sobre a educação como ética. Ética é assumir a responsabilidade perante o outro gratuitamente, por isso, é uma ação assimétrica. A assimetria é uma categoria edificada no amor como ética, e esta é fundamentada na interioridade que é sinônimo de subjetividade, por isso, somente quem se edificou a si mesmo na interioridade é capaz de constituir-se em maturidade e capaz de abnegar-se de si como doação do excesso de si que foi construído na interioridade. Por isso Kierkegaard (2005, p. 156) afirma:

Educação como ética em Kierkegaard e Paulo Freire: por uma educação ético-existencial

ALMEIDA, Jorge Miranda de

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

Esta é também a tese de Trombetta, desenvolvida no verbete alteridade para o *Dicionário Paulo Freire*, recheada de uma perspectiva eminentemente kierkegaardiana ao demonstrar que

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

O encontro entre Paulo Freire e Kierkegaard pode parecer aos marxistas dogmáticos e aos kierkegaardianos religiosos uma insensatez. Se Paulo Freire utiliza do método do materialismo histórico dialético enquanto a preocupação de Kierkegaard é com a singularidade do indivíduo e utiliza do método da pseudonímia e da comunicação indireta, o que eles poderiam ter em comum? Se o esforço kierkegaardiano é retirar o indivíduo da massa e educar o singular e se a tarefa de Freire é combater na esfera do social, como conciliar, sem forçar a barra Freire e Kierkegaard? O esforço dos dois consiste em impedir que a subjetividade seja subjetivada em processos de objetivação. Em primeiro lugar, ambos estabelecem profundas críticas ao marxismo, sobretudo, por não considerar a força da subjetividade no processo da revolução. Paulo Freire descreve o período histórico que antecede a Revolução de 1848, Kierkegaard a vive. Nesse ano Marx e Engels publicam *O Manifesto Comunista*, Kierkegaard em 1847 publica a obra maior *As Obras do Amor*, trabalhando com a categoria do amor na perspectiva da mais revolucionária das ações que o homem é capaz, no que é seguido por Freire, pois uma revolução sem amor, sem amorosidade é tirania disfarçada. A luta de classes não pode ser o motor da revolução e da história se não considerar a subjetividade, ou se fizer uma interpretação ideológica da subjetividade reduzindo-a ao subjetivismo, como ele explicita na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005); obra dedicada aos oprimidos e aos intelectuais marxistas e cristãos.

É a partir da concepção de subjetividade em Kierkegaard que se estabelece a relação entre os dois, mas é preciso atenção, porque há um deslocamento na compreensão da subjetividade. Se por um lado, Freire não atinge a concepção radical de subjetividade como estabelece Kierkegaard, por outro lado, ele reconhece a importância dessa categoria e faz uma distinção entre o que Marx entende por subjetividade e o que os seus discípulos e entre nós, alguns materialistas ortodoxos

que fazem uma apropriação de Marx para justificar suas posturas dogmáticas. Freire a esse respeito escreve:

[...] O que Marx criticou e, cientificamente destruiu não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na *inversão da práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41)

A verdadeira vida está ausente. Mas nós estamos no mundo. Com a apropriação dessa expressão de Levinas (2000) e adaptada ao contexto brasileiro é possível problematizar como a concepção da educação no processo de colonização brasileira até os dias de hoje, contribuiu para esvaziar a vida da vida transformando a pessoa humana em seres apáticos, consumidores satisfeitos e completamente despolitizados. Nesse contexto, é pertinente a tese de Hugo Assmann de que “hoje, educar significa defender vidas” (ASSMANN, 2007, p. 22). Como defender vidas? O que se entende por vida? Quem tem direito a vida? Todos? Então, como justificar a naturalização da morte silenciada, da morte matada, da exclusão?

Nobert Elias (1994, p. 27), em *A Sociedade dos Indivíduos*, também corrobora a tese freireana e kierkegaardiana de que o indivíduo quando nasce é apenas uma “criatura desamparada que vem ao mundo e se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de adulto”. Evidentemente, se a existência é a concretização de um contínuo devir, que se traduz em ações de uma liberdade histórica em meio a uma comunidade, a educação desempenha um papel extremamente relevante na construção da personalidade, no cultivo do homem interior, na prática e na vivência das virtudes ou do caráter. Embora Kierkegaard não tenha sistematizado uma pedagogia da educação, tinha consciência de que a maior necessidade para tornar-se ético é, primeiramente, educar-se. Em seu *Diário* constatamos esta preocupação: “Não! Educação, educação: Eis o que o mundo mais tem necessidade. Este sempre foi o contínuo tema dos meus escritos, o argumento dos meus colóquios com Cristiano VIII (Rei da Noruega, foi rei da Dinamarca antes de Frederico VII – 1839-1848)” (KIERKEGAARD, 1980, VIII A 186).

É possível utilizar da ironia como método socrático e kierkegaardiano para problematizar a questão da educação no Brasil atual. A tarefa da educação não é ensinar, formar o cidadão e prepará-lo para o mercado de trabalho? Os cursos de licenciatura em Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Literatura, História, Geografia, etc. não têm como objetivo principal transmitir conteúdos para que os futuros profissionais da educação tenham domínio, clareza, eficiência e eficácia no ato de ensinar? Mas, ensinar o quê? Ensinar para quem? Ensinar por quê? Ensinar a quem? Ensinar como? Paulo Freire responde a essas provocações afirmando que

[...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência

intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. [...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca e mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p. 77 – grifos do autor)

A educação existencial seria o caminho que o homem percorre do estar vivo, como um animal ou um vegetal, um número a mais no caminho, como exemplifica Kierkegaard em *A Doença Mortal*, ao tornar-se existente; metamorfose que acontece no interior da ética. Essa transformação edifica a relação existencial que o indivíduo singular estabelece *em e com* o mundo, porque “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1981, p. 53). Kierkegaard ao conceber o homem como fruto da relação que ele estabelece consigo mesmo, com o outro e com a comunidade no interior das contradições entre temporalidade e eternidade, finitude e infinitude, necessidade e liberdade, caminha na mesma direção de Freire, a saber: o homem é um ser indeterminado, é um projeto, é uma tarefa que quer ser realizada. Viver é um dom, existir é transformar-se em si mesmo. O que significa existir? Como se realiza essa tarefa? Como edificar-se a si mesmo no temor e tremor da existência? O existir autêntico é para o existente o seu supremo interesse e comprometer-se em existir é a sua realidade.

Portanto, o autêntico saber existencial é aquele que promove essa transformação interna, o que não é possível num discurso acadêmico e desinteressado, numa lógica fria e insensível diante dos destinos e dos dramas colocados diante de cada existente. O que está em jogo não é uma equação, fórmula ou regra gramatical, o que precisa ser entendido nas pedagogias atuais é que a nossa vida está em nossas mãos e que somos responsáveis pelas escolhas que construirão ou não uma individualidade autêntica. Mas como escolher se o discípulo aprendeu, mas, não aprendeu o essencial que é realizar-se a si mesmo? Como construir com o discípulo se o mestre não desceu do seu púlpito e não se fez ele mesmo discípulo? Como educar, se o mestre, ele mesmo não existe, mas apenas vive como um livro numa prateleira da biblioteca cheio de conhecimentos, mas carente de testemunho da verdade e, por isso, incapaz de traduzir-se em verdade?

Por isso, do solo existencial que nos movemos, é muito difícil desenvolver uma reflexão séria sobre filosofia, sobre educação e sobre a ética sem refletir de dentro sobre o próprio homem, sobre a condição humana, sobre as contradições e os contrastes inerentes ao processo do tornar-se homem, pelo menos é essa a temática desenvolvida por Freire principalmente em *Educação e Mudança*, *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia do oprimido* e por Kierkegaard na *Doença mortal (o desespero humano)*, *Post-scriptum conclusivo não científico*, *O conceito de angústia* e *Migalhas Filosóficas*.

Se é em meio a dialética tensionada da necessidade e liberdade que o homem constrói a si mesmo, qual é a tarefa da educação nesse processo? Por que a educação brasileira em suas várias vertentes, com raríssimas exceções, segundo Freire (2005), permanece alheia à experiência existencial dos educandos? Por que a ética não é internalizada como prática pedagógico-político-educativa? Ora, se os modelos atuais de educação efetivamente contribuíssem para construir dignidade humana, portanto, pessoas éticas, engajadas na construção do bem, da solidariedade, da justiça, não estaríamos afundando num novo tipo de barbárie como sentenciam Adorno (2010) e Hannah Arendt (2009) com a perturbadora discussão sobre a banalidade do mal, como consequência da indiferença dos homens diante das várias formas de violências, denúncia

direcionada especialmente aos intelectuais, aos acadêmicos, e pode ser endereçada especialmente aos filósofos. A ausência da ética que pode ser constatada em cada município brasileiro nas gritantes contradições da concentração de terras e de rendas, na exploração quase escravista nos milhões de trabalhadores do terceiro setor, no silenciamento das violências cometidas contra os menos favorecidos, na invisibilidade com que vive milhões de pessoas nas periferias, palafitas e nas ruas das nossas cidades, da dependência estrutural através de programas assistencialistas.

O que então os autores concebem como educação? Freire desenvolve em seus escritos a educação como uma educação libertadora, problematizadora, dialógica e que tem como principal finalidade transformar dialeticamente a existência do sujeito e do meio social em que ele está inserido. Educar, portanto, é mais do que um ato de desalienação, é um ato de superação da dialética do senhor e do escravo, do opressor e do oprimido e ocorre em 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 (FREIRE, 2005, p. 46).

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, tem uma clara noção do medo, do conformismo e da adaptação por parte de muitos educadores brasileiros comprometidos até a medula com o jogo nefasto da educação brasileira comprometida com o neoliberalismo, pois muitos educadores

Se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão da sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (FREIRE, 2005, p. 67).

Ainda na referida obra, afirma que uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar efetiva e criticamente a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta e a promoção da dignidade. Educação é, então, um ato de liberdade humana, ou melhor, como o próprio título da obra indica: *educação como prática da liberdade*. Educar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever, educar é construir caráter, é construir personalidades fortes e edificadas como concebe Kierkegaard para que se possa vivenciar responsavelmente o desafio a as exigências inerentes à liberdade.

Em Kierkegaard a educação é a tarefa de transformação do eu (indivíduo) em Si mesmo (singularidade). A educação é edificante porque deve ser construída na interioridade, para que o singular possa elaborar a própria personalidade e atingir a maturidade necessária para se doar ao próximo na condição de excesso ou transbordamento de si. Permanecer em si mesmo é um ato de alienação e desespero. Ir ao encontro do outro é a condição para tornar-se cada vez mais um si

mesmo como o outro e com o outro. A educação adquire a dimensão mais importante para a pessoa humana porque trata-se de decidir sobre escolhas e a decisão é sempre singular, como também corrobora Hannah Arendt em *A Vida do espírito* quando assevera que “o fim é determinado por uma decisão a respeito do que vale a pena conhecer, e essa decisão não pode ser científica” (ARENDRT, 2009, p. 72), mas fruto do pensar o pensamento de uma determinada subjetividade.

Por isso, é na subjetividade que ocorre a mais difícil ação que o homem é capaz de empreender: decidir, escolher sobre que ou quais ações realizar e como realizar, porque é na ação que o homem concretiza o bem e/ou o mal; é na ação que o homem constrói a sua humanidade ou a sua inumanidade, logo, é exatamente na decisão que ele opta pelo que é mais humano ou o que é mais inumano. Nesse sentido, é pertinente o esforço de Kierkegaard em *Post-scriptum conclusivo não científico às migalhas filosóficas*, sobretudo na segunda parte, no segundo capítulo intitulado *O tornar-se subjetivo*. A discussão sobre a subjetividade é atualíssima tendo em vista a apropriação da subjetividade como modos de subjetivação e ajustamento da própria subjetividade aos padrões de normalidade como ajustamento, logo, uma subjetividade que nega a própria subjetividade nos processos de subjetivação que outra coisa não é senão a homogeneização da subjetividade e a sua transformação em objetividade.

Weffort (apud FREIRE, 1967, p. 6), no prefácio a *Educação como prática da liberdade*, afirma: “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”. Esta tese implica necessariamente que o educador não pode e não tem o direito de permanecer pretensamente neutro diante das contradições político-econômicas e sociais, discutindo um conteúdo aparentemente desconectado da realidade em que ele e o discente estão inseridos.

Considerando todo ato educativo como ato eminentemente político é comprometedor a postura de muitos acadêmicos que se limitam apenas a reproduzir os conteúdos dos manuais de forma pretensamente ingênua, negando exatamente a proposta freiriana de que “o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (FREIRE, 2000, p. 43), sobretudo num contexto em que prevalecem os antivalores que negam a dignidade da existência humana. Por isso, o educador-educando precisa assumir uma postura ética, que começa com a indignação diante da banalidade do mal, com a construção de uma consciência crítica-engajada e com a denúncia, como a realizada por Kierkegaard perante a sociedade de seu tempo, como pode ser constatada:

[...] dor pela impiedade, dor pelo fato de que o mundo jaz no Maligno, dor em virtude de uma tão profunda queda do homem, dor pelo fato de que o ouro é a virtude, que o poderio é a justiça, que a coroa é a verdade, que apenas a mentira prospera, que somente o mal triunfa, que só o amor-próprio é amado, que não mais do que a mediocridade é aclamada, que apenas a esperteza é estimada, que somente a balança enganosa é elogiada, e exclusivamente a mesquinha obtém sucesso (KIERKEGAARD, 2001, p. 13).

Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade*, em *Educação e Mudança*, em *Pedagogia da Autonomia*, entre outras obras, também considera fundamental a vivência da ética como condição para construção da própria humanização da pessoa humana, como por exemplo,

[...] Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização do homem, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde encontram-se os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados “ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 1979, p. 9).

Existir é comprometer-se, ficar molhado de existência, não ter medo da exposição, dos riscos que percorrem a prática educativa. Quem não arrisca permanece apenas vivo como um repolho, não tem consciência existencial, não luta, não saboreia o elixir de um dia de trabalho e o sustento com o suor do próprio trabalho. Nessa perspectiva, Freire (2005, p. 104) sentencia que “os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica”.

Existir, ética e educação. Estas categorias percorrem cada página deste livro. A discussão proposta em *A Educação em Kierkegaard e Paulo Freire: Por uma educação ético-existencial*, é travada no plano das contradições, dos conflitos e dos contrastes existenciais, dos homens como são. Os homens como são, são constituídos de fome, angústia, medo, desespero, vulnerabilidade. Os homens como a filosofia concebe em conceitos idealizados são belos, fortes, autossuficientes, que sem muitas dificuldades se aproxima da eugenia. Aí reside o grande perigo do conceito.

O núcleo da discussão é a relação entre **subjetividade, existência e ética**. Kierkegaard, na obra *Post-scriptum conclusivo*, afirma categoricamente que o indivíduo singular ao concretizar o si mesmo, torna-se uma subjetividade ética e que esta é a maior tarefa que é concedida ao homem; porém tornar-se si mesmo implica a superação do eu egocêntrico a partir da edificação que acontece na escola da interioridade, como desenvolve o pensador dinamarquês. Sendo assim, o indivíduo singular só se torna um si mesmo mediante a relação que estabelece consigo mesmo, com o próximo, com a comunidade e com o Absoluto. Freire também tem como objetivo recuperar a subjetividade e a intersubjetividade no interior da ética como condição da emancipação do indivíduo e da comunidade, por isso mesmo, ele propõe a pedagogia do oprimido como restauração da intersubjetividade, “que se apresenta como pedagogia do Homem” (FREIRE, 2005, p. 45).

A EDUCAÇÃO E ÉTICA KIERKEGAARD E PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-EXISTENCIAL

É oportuno neste momento, problematizar algumas questões que servirão de alimento para o estudo e o debate. No Brasil, se educa para quê? Para a autenticidade e ousadia dos educandos e dos educadores? Ou se educa para a subserviência e o ajustamento tão denunciados nas obras de Freire? Qual é a finalidade da educação? O que se entende por ética numa perspectiva transgressora à visão elitista da ética do mercado e do controle? Qual a razão de ser, de se pensar e se refletir sobre educação e ética numa perspectiva que procura conciliar dois pensadores tão distantes e tão diferentes? O que ainda é possível discutir sobre a relação

educação e ética que ainda não foi escrito, dito, refletido? E sobre a concepção da educação como ética e da ética como educação? Como superar a concepção dominante de uma educação com pretensões científicas que mantém o discente numa semi-ignorância do analfabetismo funcional e descomprometida com as questões socioeconômica e políticas? Se o existir do ser humano é a prática enquanto concretização da possibilidade de ser em realidade humana, qual é o lugar da educação nesse processo? Como superar a concepção de educação como adestramento brutal a serviço do estado em uma educação encarnada e ousada, isto é, embrenhada até as entranhas com as questões que dizem respeito ao homem e à construção da dignidade humana?

Esse *punhado* de questões como diria Ariano Suassuna e não oferecer respostas *conclusivas e definitivas* para muitos teóricos pode significar um pedantismo acadêmico. As perguntas são pedagógicas porque elas, segundo Freire (2005, p. 89) nos leva a surpreender em sua dupla dimensão: ação e reflexão, “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Mas, o que o filósofo pernambucano entende por palavra? Palavra é o ser humano transformado em diálogo, palavra é a comunhão com o outro como testemunho e doação e, conseqüentemente, como existência, porque existir “humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo” (p. 90). Palavra é carne, é fonte de vida e de comunhão porque não é no silêncio que os homens se fazem, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Palavra nesse sentido pode ser entendida como linguagem e a linguagem como ética.

O pensador brasileiro parte da necessidade de educadores e educandos não poderem escapar à rigorosidade ética, por isso ele condena a ética do discurso, a ética que legitima porque consubstanciada no legalismo da jurisprudência a exploração da força do trabalho, a golpear o fraco e o indefeso em nome da justiça e da ordem. A ética de que falo, explica Freire, “é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*” (grifo do autor).

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. [...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o mal estar ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez (FREIRE, 1996, p. 16-17).

Em *Por uma pedagogia da pergunta* a síntese entre pergunta, conhecimento, aprendizado e existência é explícita, pois “a existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE, 1985, p. 27). É preciso insistir na pedagogia da pergunta como alternativa à pedagogia da reprodução que tende a legitimar o adestramento e a reprodução. A educação tende a ser em geral uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Freire (1985, p. 27) insiste que uma “educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus

verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento”. A pedagogia da pergunta transforma-se em pedagogia do diálogo situado, contextualizado, como é exemplificado por Kierkegaard em *Ponto de vista explicativo de minha obra como escritor* (1986, p. 42):

Ser mestre não é cortar o direito à força de afirmações, nem dar lições para aprender, etc., ser mestre é verdadeiramente ser discípulo. O ensino começa quando tu, o mestre, aprendes com teu discípulo, quando te colocas naquilo que ele compreendeu, na maneira como o compreendeu, ou se ignoravas tudo isso, quanto simulas prestares atenção, deixando o teu interlocutor convencer-se de que sabes a lição: tal é a introdução, e pode então abordar-se outro assunto.

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

Paulo Freire em *Educação e Mudança* afirma que não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem em virtude do seu inacabamento ou inconclusão. Isto significa ter clareza que o homem não é um ser determinado, mas um ser de liberdade, portanto sua característica fundamental não é a repetição como nos animais, mas o esforço em conquistar e concretizar a liberdade. Esforço que se reduplica porque deve conquistá-la mediante o envolvimento e a responsabilidade para consigo mesmo e para com o Outro, por isso, não é possível entender a liberdade deslocada da responsabilidade.

A premissa nesse sentido é que a responsabilidade precede a liberdade, por isso, os homens se constroem em comunhão, em relação, em doação de um para com o outro, do si mesmo como um outro conforme desenvolve por exemplo Ricouer em *O si-mesmo como um outro* (1991), Levinas em *Outro modo que ser ou além da essência* (2008) e Kierkegaard em *As Obras do Amor* (2005). Edificação que requer aprendizado, logo, uma concepção pedagógica que seja capaz de educar o homem em sua abertura, ambiguidade e inconclusividade.

EDUCAÇÃO COMO ÉTICA

O que é fundamental no processo da educação ético-existencial na perspectiva que está sendo proposta é a intrínseca relação entre o ato de construir a si mesmo, ao mesmo tempo, que

as ações são dirigidas no sentido de construir o próximo, pois em verdade, segundo Freire “não há um *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu* constituído” (FREIRE, 2005, p. 81). Kierkegaard concebe o homem como uma síntese relacional e inconclusa e a definição apresentada em *A Doença para a morte* para condição humana oferece ao leitor a chave para entender o profundo do si mesmo como é possível constatar em sua resposta à pergunta kantiana sobre o que é o homem. Ele diz:

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

E a relação que se desdobra sobre si mesmo é a relação com o próximo, é o que produz a relação dialógica, eminentemente portadora de sentido, significado e existência, porque verdadeiramente o eu não existe sem o tu, o tu é o constitutivo do verdadeiro eu. O terceiro capítulo da obra *Pedagogia do Oprimido*, intitulado *A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade*, demonstra o que entendo por relação dialógica e a sua importância no âmbito da educação. Relação dialógica ou dialogicidade quer dizer uma relação que se reduplica, uma relação aberta que inclui enquanto mantém a separação (o um não se anula ou sobressai ao outro). Não se trata de reduzir a relação a uma subjetividade egoísta e desencarnada, mas a receptividade e a construção coletiva do conhecimento que deve ser vital para a própria qualidade do existir, do existente e da existência. É oportuno registrar que é exatamente essa a perspectiva da dialogicidade de Freire quando ele afirma:

[...] Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que se lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2005, p. 91).

A dialética da relação entre eu e tu é abundantemente tematizada em Kierkegaard (2010, p. 30), como explicitamente afirma em *O Conceito de Angústia*: “o homem é um indivíduo e, como tal, é ao mesmo tempo ele próprio e todo o gênero humano, de sorte que o gênero participa todo inteiro do indivíduo, assim como o indivíduo participa de todo o gênero humano. [...] em qualquer momento, portanto, o indivíduo é ele próprio e o gênero humano”.

Essa dialética é retomada em *Enten-eller* quando o autor demonstra a exigência do singular assumir a responsabilidade em primeira pessoa, mesmo que ela deva ser assumida por todos os

homens e mulheres, mas a decisão é sempre singular e a ocasião para concretizá-la também. Nesse contexto a relação desdobra-se numa ação eminentemente ética, ser portador de sentido para que o outro possa ser tratado em sua verdadeira dignidade, como é demonstrado pelo filósofo dinamarquês:

[...] isto demonstra que o indivíduo é ao mesmo tempo o universal e o particular. O dever que se exige de mim é universal, porém, eu não sou o universal, portanto, não posso nem mesmo realizar o dever. De outra parte, o meu dever é particular, qualquer coisa que compete a mim mesmo – na imensidão do esforço e da responsabilidade-, contudo o dever é universal. Neste embate a personalidade se mostra no seu mais alto valor. Ela não é sem lei e nem mesmo dá a si a sua lei, porque a determinação do dever permanece independentemente dela, mas a personalidade se mostra como unidade do universal e do particular (KIERKEGAARD, 2001, v. V, 158).

O que se fundamenta na perspectiva da educação ético-existencial é a possibilidade do indivíduo singular assumir a tarefa ética que ele coloca a si mesmo, isto é, a de transformar se mesmo em um indivíduo universal. “Somente o indivíduo ético exprime seriamente a si mesmo e tem uma familiaridade (intimidade) que é a sinceridade com si mesmo... Mas transformar o si mesmo no homem universal só é possível se já é *κατὰ δύναμιν*... (em potência)” (KIERKEGAARD, 2001a, v. V, p. 155). Agora, transformar a si mesmo em um indivíduo universal não é se despersonalizar e aniquilar-se para identificar com o universal, pois nesse sentido, não se superaria a concepção de Hegel, mas é mantendo-se centrado em si mesmo, realizar todo esforço para concretizar a tarefa ética.

Ora, transformar a si mesmo implica no processo de transformação do próximo, isto porque o ser humano só existe em relação. A existência do eu-singular enquanto fruto de relação como ensina Kierkegaard precisa do outro para constituir o si mesmo, pois o outro enquanto tu concreto é a condição da constituição do si mesmo. Seguindo o raciocínio desenvolvido por Paul Ricoeur em *O Si mesmo como um outro* (1991) e invertendo a tese de Hegel de que não há diverso de si sem um si, Levinas afirma que “não há si sem um outro que o convoque a responsabilidade” (apud RICOUER, 1991, p. 219). Essa inversão é de um alcance extraordinário porque estabelece a inter-subjetividade (aqui é necessário manter o hífen para destacar a relação e a separação da subjetividade que não se identifica com a intersubjetividade) como a condição, o lugar situado da construção da relação de libertação que se dá a partir de lutas em que o indivíduo singular adere a partir da própria escolha e não porque é um componente do motor da história. A intersubjetividade é concebida nesse estudo a partir da definição de Antonio Sidekum na obra *Interpelação ética* (2003) quando afirma que “a intersubjetividade implica a abertura dialógica e, se considerada como tal, é o reconhecimento incondicional da subjetividade do outro” (SIDEKUM, 2003, p. 238).

Ora, qual é a diferença entre viver e existir? Em *Educação como prática da liberdade*, Freire explica que o existir ultrapassa o viver porque é mais do que estar no mundo. Estar no mundo já indica uma transcendência, uma emergência que implica mais do que estar no mundo, um estar *no* mundo, *com* o mundo e *inserido* nele. É a transformação da possibilidade de existir em existência real e significativa que transforma a subjetividade do existente (sua singularidade) em objetividade do mundo (sua relação com os semelhantes, com a natureza, com o mundo). Segundo Freire (1967), transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são características exclusivas do

existir. Numa carga carregada de tintas kierkegaardianas o autor de *Pedagogia do Oprimido* estabelece que o existir autêntico caminha na direção da transcendência, “porque, ser finito e indigente, temo homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta” (FREIRE, 1967, p. 40). Qual é essa Fonte? O que é essa Fonte? De que libertação a fonte o liberta? Qual a relação da Fonte que Freire aborda com a Fonte como concebe Kierkegaard em *As Obras do Amor*?

Kierkegaard ao desenvolver a pedagogia edificante explica a liberdade enredada do ser humano como um dom de Deus e sua retirada para que o indivíduo singular possa ser o autor de suas escolhas e de suas decisões, porque não sendo capaz de criar a si mesmo, aceitando a existência como dom, este deve transformá-la em tarefa no rigor e na seriedade de uma existência engajada, isto é, “temos de nos tornar sóbrios, conquistar a realidade efetiva e a verdade encontrando e permanecendo no mundo da realidade, como sendo a tarefa assinalada a cada um de nós” (KIERKEGAARD, 2005, p. 190). Segundo o filósofo dinamarquês:

[...] ter caráter individual, é crer no caráter individual de cada um dos outros; pois o caráter individual não é coisa minha, é um dom pelo qual Deus me dá o ser, e ele o dá aliás a todos, e a todos Ele dá o ser. Tal é a insondável fonte de bondade que jorra da bondade de Deus, que Ele, o *todo poderoso*, dá de tal maneira que o que recebe, recebe seu caráter particular, que Ele que cria do nada, cria dando uma característica particular, de modo que a criatura mesmo sendo tirada do nada e não sendo nada, não paira diante Dele como nada, mas adquire seu caráter próprio (KIERKEGAARD, 2005, p. 306).

A obra freireana *Educação como prática da liberdade* é um livro de Filosofia da Existência da primeira a última linha. A temática perpassa pelo diálogo com Jaspers, Sartre, Marcel, que são discípulos de primeira grandeza do mestre dinamarquês, que ironicamente não queria ter discípulos, apenas leitor (sempre no singular), capaz de construir um diálogo edificante, isto é, um diálogo ético. Freire insiste que o “homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41).

Nessa nova perspectiva, é possível afirmar com base em Freire e Kierkegaard que existir autenticamente é ser ético e a ética só é ética quando se traduz em atos que dignificam a própria existência. Por isso, incansavelmente Freire aponta a urgência no testemunho do educador, na coerência que Kierkegaard denomina reduplicação entre o valor e a ação, entre o discurso e a prática, entre o dizer e o realizar, transformando o dizer num dito imemorial, porque gratuidade absoluta.

Segundo o autor de *Post-scriptum conclusivo não científico*: “A ética se concentra sobre o indivíduo singular e do ponto de vista ético a tarefa de cada indivíduo é de se tornar um homem completo, como é o pressuposto da ética que cada um tem desde o nascimento a possibilidade de concretizá-lo” (KIERKEGAARD, 1993a, p. 449). A perfeição do ser humano não é um estado que será atingido no final da história, mas consiste em viver como homem, em assumir-se como homem e neste assumir-se carregar nos ombros a responsabilidade do mundo, como se a salvação ou perdição da humanidade dependesse apenas de seus próprios atos, é o que eu denomino de educação como ética, o concretizar a tarefa existencial no interior da dialética do eu, tu e o outro.

A educação como ética e a ética como educação, também é assumida por Trombeta ao defender uma educação humanizadora e comprometida com a existência da pessoa singular, a sua finalidade existencial. (apud REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 35) numa perspectiva eminentemente kierkegaardiana ao demonstrar que

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

A responsabilidade perante o outro e o destino do mundo são as condições necessárias para se evitar mais uma concepção de uma ética burguesa ou baseada na retribuição da justiça divina. A responsabilidade *me* conclama a agir em benefício da qualidade da *minha* existência e *me* compromete diretamente com a existência do outro. Não existe uma verdadeira subjetividade fechada e alienada em si mesmo. O *pathos* da Ética existencial, da ética como educação é a ação, visa a um agir, esta ação supera a subjetividade do em si e estabelece o compromisso maior da ética, uma vez que

a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. A subjetividade não é um para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para outro... ele não está próximo de mim no espaço, ou próximo como um parente, mas que se aproxima essencialmente de mim enquanto me sinto – enquanto sou responsável por ele...eu próprio sou responsável pela responsabilidade de outrem... a subjetividade, ao constituir-se no próprio movimento em que lhe incube ser responsável pelo outro, vai até à substituição por outrem. Assume a condição – ou a incondição – de refém. A subjetividade como tal é inicialmente refém; responde até expiar os outros... sou eu que suporto outrem, que dele sou responsável. Vê-se assim que no sujeito humano, contemporâneo de uma sujeição total, se manifesta a minha primogenitura. A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou de-posição do eu soberano da consciência de si, deposição que é precisamente sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me. Tal é a minha identidade inalienável de sujeito. É precisamente neste sentido que Dostoiévsky afirma: ‘somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros (LEVINAS, 2000b, p. 87-93).

A responsabilidade do educador comprometido com a práxis educativa é a de assumir a responsabilidade como tarefa e desafio, não pode camuflar-se atrás das denúncias dos baixos salários, das péssimas condições de trabalho, das árduas jornadas às quais é submetido, da desvalorização social da profissão de educador. Todas essas afirmativas são verdadeiras, são criadas estrategicamente pelo sistema dominante para criar cada vez mais educadores deprimidos, com baixa-estima, desestimulados e descomprometidos com o processo vital do seu ser e do seu fazer. Um argumento assustador é o altíssimo número de educadores em tratamento por depressão e em algumas situações com automutilações.

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

[...] presença que se pensa si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, comprar, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 18).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como essa proposta é muito recente e pouco conhecida quer dos estudiosos de filosofia, quer dos de pedagogia ou de educação no que diz respeito ao como os dois pensadores empreendem a compreensão proposta neste artigo do como a ética se torna um ato educativo e como a educação para realmente se tornar educação precisa acontecer no interior de atitudes

ética, é importante oferecer ao leitor ou a leitora que teve a paciência de dialogar com o artigo um tempo para amadurecer as próprias considerações em torno do conteúdo oferecido.

O que está sendo proposto é que cada um ou cada uma que teve acesso a esse material possa aprofundar nas fontes oferecidas, isto é, nas obras de Kierkegaard e nas de Paulo Freire, verificar por si mesmo (a) a pertinência ou não do que foi apresentado. É socrático. Kierkegaard muitas vezes faz elogios as atitudes de Sócrates de oferecer ao seu interlocutor muitas perguntas e poucas respostas, porque é a condição para que ele possa construir as suas respostas e no interior delas constituir e construir a si mesmo. O exercício filosófico, não é e não pode ser mediado por tagarelice ou discursos de efeitos, no âmbito do que os dois pensadores discutem, refletem, abordam, exige-se uma tomada de atitude, isto é, requer uma ação que transgrida o que não é ético e o que não é educação como prática constitutiva do bem e da dignidade humana.

O que norteia todo o processo ético e educativo é a intrínseca relação entre o ato constitutivo do si mesmo e do próximo, do Tu, que pode ser um indivíduo ou a própria humanidade como foi desenvolvido durante o trabalho. Não é uma educação mercantilizada e tão utilizada nos dias atuais para emitir certificados e diplomas, mais verdadeiros analfabetos funcionais que permanecem anônimos e alienados diante de uma situação de holocausto, de morte e de injustiça tão presentes nos dias atuais, especialmente nos últimos anos da triste história brasileira.

Se é correta a tese de que o mal do mal, o mal radical é a indiferença, Kierkegaard e Paulo Freire propõem uma alternativa a esse mal, a ética. Mais, não uma ética qualquer, não uma ética do discurso ou normativa, mais uma ética fundamentada na educação que transforma, que educa para promover o bem, mais não o bem universal e abstrato, o bem como construção do outro a partir de si mesmo, o eu nada significa diz Kierkegaard e eu citei ao longo do trabalho, se ele não se transforma imediatamente num tu. Esta é a tarefa. Tarefa daquele ou daquela que não desistiu de existir como singularidade relacional, mesmo contra todas as adversidades, apesar de todas as adversidades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Kierkegaard**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: POMBO, Olga. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'água, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Ética intercultural**. (Re) leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo, RS: Editora Nova Harmonia, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**. Cartas a quem ousa ensinar: São Paulo: Editora Olho'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JONAS, Hans. **O princípio de responsabilidade**. Rio de Janeiro: editora PUC, 2006.

KIERKEGAARD, Søren. **Discorsi Cristiani**. Torino: Borla Editore, 1964.

KIERKEGAARD, Søren. A doença para a morte (**O desespero humano**). São Paulo: Editora Abril, 1974.

KIERKEGAARD, Søren. **Stadi sul cammino della vita**. Milano: BUR, 2001.

KIERKEGAARD, Søren. **Ponto de vista explicativo de minha atividade de escritor**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KIERKEGAARD, Søren. **O Conceito de Ironia constantemente referido a Sócrates**. Petrópolis: Vozes, 1991.

KIERKEGAARD, Søren. Opere. **Postilla conclusiva non scientifica alle briciole di filosofia**. Milano: Sansoni Editori, 1993a.

KIERKEGAARD, Søren. **Due Epoche**. Roma: Parrini, 1994.

KIERKEGAARD, Søren. **Migalhas filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- KIERKEGAARD, Søren. **Enten-eller**. 6. ed. Milano: Adelphi Edizioni, 2001a.
- KIERKEGAARD, Søren. **As obras do amor**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KIERKEGAARD, Søren. **O conceito de angústia**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEVINAS. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEVINAS. **Entre nós: ensaios sobre a subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LEVINAS. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1998.
- LEVINAS. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000a.
- LEVINAS. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000b.
- LEVINAS. **De Deus que vem à idéia**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAIS, Regis (Org.). **Filosofia, educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1989.
- REDIN, Euclides; STRECK Danilo; ZITKOSKI, Jaime Jose. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RICOUER, Paul. **O Si mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1991.
- SIDEKUM, Antonio. **Direitos fundamentais: a dignidade humana**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2011.
- SIDEKUM, Antonio. **Interpelação ética**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2003.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.