

## PAUL RICOEUR E A EFETIVAÇÃO DA LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Gomercindo Ghiggi

Neiva Afonso Oliveira

**Universidade Federal de Pelotas**

Fausto dos Santos Amaral

**Universidade Tuiuti do Paraná**

**Resumo:** O artigo visa discutir o papel da educação na efetivação da liberdade no mundo contemporâneo, a partir de um suporte conceitual proveniente da filosofia de Paul Ricoeur. Em primeiro lugar, discute a ideia de descentração antropocêntrica e a dificuldade de se estabelecer uma adequada relação entre homem e natureza. Em seguida, concentra-se no tema da relação necessidade-liberdade e das dimensões éticas da liberdade, em diálogo com Ricoeur. Por fim, conclui que a partir da filosofia de Paul Ricoeur é possível levantar importantes questões para a compreensão da educação no tempo presente.

**Palavras-chave:** Educação; Liberdade; Paul Ricoeur.

**Abstract:** The paper aims at discussing the role of education in the effectuation of freedom in present times, based on a conceptual ground provided by the Philosophy of Paul Ricoeur. First, it discusses the idea of anthropocentric decentralization and the difficulty to establish an adequate relationship between Man and Nature. After, it concentrates on the relation necessity-liberty and on the ethical dimensions of freedom, in a dialogue with Ricoeur. Finally, it concludes that from the standpoint of Paul Ricoeur's Philosophy it is possible to raise important questions for the comprehension of education in present times.

**Keywords:** Education; freedom; Paul Ricoeur.

Na cena cultural contemporânea, consolida-se, cada vez mais, a tese da *descentração antropocêntrica*. É preciso, no entanto, admitir que, simultaneamente aprofunda-se um certo dualismo quando se busca organizar as relações entre o homem e a natureza. Há circunstâncias em que a natureza é posta ao inteiro serviço do homem, que deve dominá-la; há outras em que a natureza é posta como intocável, interdita à própria sobrevivência humana. Qual síntese será *possível e necessária* para que seres humanos e natureza convivam com o fim de garantir vida? A perspectiva antropocêntrica, que funda o projeto de organização da humanidade, particularmente com a instalação da modernidade, colocando em xeque tanto a compreensão do *Adão Bíblico*, chamado para dominar a terra, quanto a figura do *Prometeu Mitológico* que, roubando o fogo

dos deuses, coloca-se no mundo como instaurador autônomo e senhor da civilização, embora ainda vigorosa, carece da oxigenação da crítica. Ou seja, é necessária e urgente a reflexão aprofundada acerca do que torna “*a centralidade em si mesmo - antropocentrismo – [...] sinal de arrogância e de falsa consciência*” (BOFF, 1998, p.21). Tanto o racionalismo, que alcança sua conformação mais elevada no Iluminismo, quanto o irracionalismo, reino do imponderável, têm dado falsa competência e poder ao humano e, nesse sentido, “*o antropocentrismo instaura uma atitude centrada no ser humano e as coisas têm sentido somente na medida em que a ele se ordenam e satisfazem seus desejos*” (BOFF, 1999, p.95). É assim que o humano cria seus exílios, envilecendo e aviltando o coração. Portanto, acompanhando Japiassu (1988), afirmamos que hoje “*há duas possibilidades [...] de o homem compreender a si mesmo e de explicar as coisas: reagrupar tudo em torno do único centro que é o homem, ou fazer com que tudo convirja para um pólo mais forte e que seria o fundamento de sua vida.*” (p.5). Declaramo-nos, pois, a favor da necessária convivência ética dos humanos com o conjunto da vida do Universo e afirmamos que o *biocentrismo* deve ser tomado a sério quando a reflexão almeja o convívio harmonioso, embora sem desconhecer que a harmonia não está isenta de ser, ela própria, uma relação dialética, eivada de rupturas do equilíbrio, de mudanças e de instabilidades. Decorre disso que é fundamental recuperar não apenas o uso da razão e das compreensões racionais, mas o modo *pré-racional* de reconhecer o mundo: as dimensões do imaginário, do emocional, dos sentimentos, da sensibilidade, das fantasias, do sonho, enfim, de todas as dimensões da pessoa que têm sido negligenciadas, tanto pelo racionalismo quanto pelo irracionalismo. A razão, histórica e descontínua, pode propiciar condições para conhecer, gerar sentidos e tornar-se critério de “*avaliação, [...] instrumento para julgar a validade [...] de uma teoria [...]*” (CHAUÍ, 1999b, p.85), justamente porque pode sentenciar a coerência com o mundo percebido sincreticamente pela sensibilidade. Desse modo, pensamentos e ideias tornam-se vigorosos pela coerência interna, pela capacidade de tornar o mundo disponível ao pensamento e pela criação de condições para atitudes crítico-transformadoras, principiando por tensionar o saber que alguém acredita possuir.

Enquanto o homem se demora no domínio da natureza, ele é, no sentido mais próprio da palavra, assim como pode ser *senhor* de si mesmo, *senhor* da natureza. Põe o mundo objetivo em seus limites determinados, que este não pode transpor. Na medida em que *representa* o objeto, na medida em que lhe dá forma e consistência, ele o domina. Não tem nada que temer dele, pois ele mesmo lhe impôs limites. (SCHELLING, 1984, p.34).

No trecho acima, o filósofo de Württemberg<sup>1</sup> aponta para a inevitabilidade de compreensão da relação entre homem e natureza – esta, como produto final da intervenção daquele, reivindica a necessidade da recomposição criadora entre ambos, sintetizada em uma relação de correspondência entre os atos de um e a resposta de outro. No sentido amplo da filosofia de Schelling, está aqui posta a questão da liberdade humana, mais especificamente, a liberdade da vontade. Neutzling (2003) assim menciona o *status* da liberdade para esse autor:

[...] para Schelling, a liberdade é um sentimento e um fato, que precisa ser refletido e expresso conceitualmente. Mas isto se fará, se a liberdade for situada na sua relação com a visão ‘científica’ do mundo, ou seja, com a problemática do sistema, o que irá implicar, finalmente, a questão da necessidade, levando ao exame da problemática do panteísmo e da questão da existência do mal. Somente assim poder-se-á chegar a uma adequada conclusão, que mostre a confluência entre liberdade e necessidade, de modo originário e radical. (p.22).

A premência de um debate sobre a (ir)racionalidade moderna, que reflita sobre a dita confluência entre liberdade e necessidade e que tome em conta as linhas fronteiriças da convivência ética dos humanos com o conjunto da vida do universo faz com que, há algum tempo, busquemos (re)encontros sistemáticos com a obra de Paul Ricoeur (1913-2005). Envolvidos com educação, formal ou não, vivenciamos processos de práxis político-pedagógicas e reaproximamo-nos de Ricoeur com o objetivo de investigar os fundamentos filosóficos da sala de aula, com especial interesse em desvelar paradoxos no cotidiano da escola, apontar e descobrir superações possíveis e necessárias. Buscamos na filosofia ricoeuriana a construção de um pensamento que se recria, que “*se serve do pensamento dos outros como de um instrumento*” (JAPIASSU, 1988, p.1).

Uma abordagem hermenêutica da pessoa – esse é talvez o modo mais adequado como se poderia definir a filosofia de Paul Ricoeur, entendida desde sempre como um pensamento que se constrói fundado em compromissos éticos e políticos a partir dos quais se movimenta. Se, por um lado, o autor tematiza aquilo a que poderíamos chamar a constituição finita, frágil, linguística e hermenêutica da pessoa, contrariando o solipsismo da filosofia reflexiva

---

<sup>1</sup> Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, representante do que correntemente denominamos *Filosofia da Identidade*, foi colega de Hegel e Fichte, com quem tentou esboçar uma filosofia da liberdade. O manifesto intitulado *O Mais Antigo Programa Sistemático do Idealismo Alemão*, escrito por um deles, é resultado dessa tentativa. Schelling contesta a unilateralidade da *egidade* de Fichte que não leva em conta o que a ciência da época experimenta.

moderna e a sua aposta no conceito em detrimento do vivido, por outro, pensa-a a partir de uma análise da constituição hierárquica dos predicados que qualificam a ação humana em termos de moralidade. Assim, reconhecendo Ricoeur como pensador que defende a importância de afirmar a história que os humanos contam e levam para o mundo das relações sociais, aventuramo-nos a *trabalhar desde a nossa própria história*, embora por fragmentos, procurando compreender e interpretar as ideias que apresentamos, tendo também por base parte das histórias, concepções e práticas de vida de professores com os quais temos dialogado ao longo de nossas trajetórias como professores e pesquisadores. O próprio RICOEUR (1999) autoriza-nos a assim proceder.

A interpretação é levada a cabo como apropriação, quando a leitura produz algo de semelhante a um evento, um evento do discurso, que é um evento no momento presente. Enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento.

Mas o conceito de apropriação necessita de uma contrapartida crítica, que só o conceito de compreensão pode trazer. Sem tal complemento epistemológico, a apropriação está em perigo de ser erradamente concebida e isso pode acontecer de diversas maneiras. (p.104)

Assim, recorremos a Ricoeur, que nos auxilia a pensar situações e tempos culturais em que a perda de referências prevalece. Vivemos momento histórico em que, por exemplo, em nome da superação de modelos autoritários de organização social, cada qual elabora seu próprio entendimento de liberdade, sem avaliar que, de acordo com Khel (1998), *“esta liberdade cobra seu preço em desamparo”*. Dando seguimento a seu argumento, a autora afirma que *“[...] os adolescentes parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma ‘nonchalance’ jovem”*. Khel lembra que a questão não é defender a ideia de que os *“pais ‘de antigamente’ soubessem como os filhos deveriam enfrentar a vida, mas pensavam que sabiam, e isso era suficiente para delinear um horizonte, constituir um código de referência – ainda que fosse para ser desobedecido.”* A igualização e a consequente perda de referências é que preocupa: *“quando os pais dizem: ‘sei lá, cara, faz o que você estiver a fim’, a rede de proteção imaginária constituída pelo que o outro sabe se desfaz, e a própria experiência perde significado.”* Isso provoca a necessidade de preenchimento do vazio deixado ou produzido e *“como nenhum lugar de produção de discurso fica vazio muito tempo sem que algum aventureiro lance mão, atenção!, o Estado autoritário [...] pode vir fazer o papel dos adultos [...] Neste caso, em vez da elaboração da experiência, teremos ‘razões de Estado’ (ou pior, razões do Banco Mundial) ditando o que fazer”*. A autora aponta atitudes aos pais, afirmando que *“a desvalorização da experiência esvazia o sentido da vida.”* A saída não é falar da *“experiência como argumento de autoridade [...]*.

*Sobretudo numa cultura plástica e veloz como a contemporânea, pouco podemos ensinar aos outros partindo de nossa experiência. No máximo, que a alteridade existe.”* A experiência, conclui, *“assim como a memória, produz consciência subjetiva. Eu sou o que vivi. Descartando o passado, em nome de uma eterna juventude, produz-se um vazio difícil de suportar”*. (KHEL, 1998, p.5).

O tempo é veloz demais para a reflexão em torno do que aconteceu nas últimas décadas: tempo suficiente, conforme Finkielkraut (1989), para que *“a dissidência invadisse a norma, para que a autonomia se transformasse em hegemonia. E que o estilo de vida adolescente mostrasse o caminho ao conjunto da sociedade”*. Quando as neuroses acentuam-se, *“os quarentões são teenagers prolongados”* e o mundo *“corre atrás do adolescente.”* E para dar suporte a esse *“rejuvenescimento geral e esse triunfo da imbecilidade sobre o pensamento”*, a invocação desemboca no argumento a favor da *“eficácia”*: em *“pleno período da descrição”*, estamos de *“janelas fechadas, de recolhimento sobre a esfera privada.”*(FINKIELKRAUT, 1989, p.152-153).

Vivemos, no Brasil, momentos de pós-redemocratização, envoltos por concepções pedagógicas decantadas como *ideário universal* de trabalho pedagógico centrado na criança. Em momentos como esse, em que alguma tendência de momento oblitera a reflexão, não podemos esquivar-nos do que expressou Ricoeur (1988) ante a importância do *distanciamento crítico* dos humanos frente ao mundo: *“como é possível introduzir qualquer instância crítica numa consciência de pertença expressamente definida pela recusa do distanciamento? [...] isso só pode ocorrer na medida em que essa consciência histórica não se limitar a repudiar o distanciamento, mas de forma a também empenhar-se em assumi-lo.”* (p.40). O questionamento de Ricoeur fala do momento e do mundo da universidade, na qual também atuamos como docentes e onde, desde cedo, verificamos o quanto a educação não favorece a cultura de *criação político-epistêmica*. A ausência de hábitos disciplinares físicos e intelectuais acentua a sensação de desconforto e impotência para aqueles de nós que trazemos referências sociais e políticas construídas, por exemplo, na militância junto a movimentos populares. Parece, portanto, absolutamente necessária a criação de estratégias político-pedagógicas pelas quais os educandos sejam desafiados a assumir ativamente os processos desenvolvidos em sala de aula.

Na história da humanidade, *racionalidade e liberdade* estiveram minimizadas para muitos. A consciência das possibilidades e dos limites de dispor de si para a *criação* no mundo é condição indispensável para que o homem possa agir criticamente na história. É a dimensão dialética da busca desperta e livre da liberdade: *“os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade.”* (RICOEUR, 1988, p.105-106). Por seu turno, o exercício da *transgressão* do limite, da construção de possibilidades criadoras

relativas ao ato de poder dispor de si, dá-se em situação relacional com a autoridade, seja ela divina, natural ou humana. O que é necessário admitir, segundo Ricoeur (1991), é que há “*modalidades de efetuação da liberdade*” (p.299): estará ela sujeita às condições de possibilidade? Ou será a liberdade constitutiva dos humanos, desde que se identifiquem como tal, pelo olhar, pela palavra que dirigem aos outros, no reconhecimento *do e com* o outro, na elaboração cultural que instauram? No plano da ação, a afirmação ou a negação da liberdade dá-se pela presença ou ausência de coação. Pela ausência de coação ou da violência externa, afirma-se que o homem é livre. Entretanto, a ausência de coação como condição necessária à liberdade não é suficiente para que a mesma se efetive. Há ainda a condição de adesão consciente a valores propostos que, na relação com o educando, é parte constitutiva de sua formação e possibilita a interferência externa, solidária, na consciência do sujeito e a correspondente adesão a valores considerados legítimos. Uma das questões relacionadas às condições de possibilidade da liberdade dos seres humanos é, conforme o próprio liberalismo clássico, a justa articulação entre os poderes da sociedade e do Estado e a conseqüente condição da instauração da autoridade política, retorno proposto, por exemplo, por Herbert Spencer em sua obra clássica *O indivíduo contra o estado* (1895). Trata-se aqui do jogo-limite entre a liberdade do indivíduo singular<sup>2</sup> e a autoridade do Estado, a fim de garantir as diversas liberdades individuais. Uma tese anterior, aquela defendida por John Locke (1632-1704), por exemplo, é a de que sem a autoridade, a liberdade torna-se frágil, inconsistente e restrita a grupos ou indivíduos cujas posições na sociedade têm, na relação de poder, hegemonia. Porém, a proposta lockiana visa garantir liberdade à classe burguesa em detrimento das demais, do que decorre que instituições como o Estado, criadas pela sociedade para garantir a organização das relações entre os seres humanos, nem sempre garantiram liberdade a todos. Talvez porque nem sempre se leva em conta que a história é *tarefa social*, desafio permanente de reconstrução do já construído e edificação do novo, parte integrante do mundo humano em sociedade e não dádiva divina, natural ou obra de iluminados. A ação livre dá-se quando os humanos agem conscientemente, quando *sabem o que fazem e por que fazem o que fazem*, embora enfrentando limites que as relações sociais contratuais lhes impõem.

O contrato ocupa no plano das instituições o lugar que a autonomia reivindica no plano fundamental da moralidade. Mas, enquanto a

---

<sup>2</sup> Liberdade pessoal, para Ricoeur (1975) “permanece sem conteúdo se não é reconhecida pelos outros [...], protegida pela ordem pública”, o que confere ao Estado a tarefa de “gerir e arbitrar conflitos”, possível tão-só a quem “teórica e praticamente desabsolutizou em si mesmo o Estado e o considera, não como a figura do divino, mas como um simples serviço público.” (p.59).

autonomia pode ser dita um fato da razão, o contrato social parece só poder valer-se de uma ficção, uma ficção fundadora certamente, mas, contudo, uma ficção. Por que acontece assim? [...] É porque os povos, escravizados durante milênios a um princípio de dominação que transcende seu querer-viver-junto, não sabem que eles são soberanos de outro modo que não em virtude de um contrato imaginário mas em virtude do querer-viver-junto que eles *esqueceram*? (RICOEUR, 1991, p.280).

Do ponto de vista do que Paul Ricoeur denomina *dimensão ética do si*, o ser humano é tanto mais livre quanto mais responsável for, quanto mais razão houver na constituição dos atos praticados, considerando que a ação desenvolve-se à luz do conhecimento. Dessa referência conceitual-simbólica ancorada na filosofia moral kantiana decorre que o humano, como ser de razão, é livre. Livre é quem é causa de si na autodeterminação, tese sustentável tão-só frente à dimensão de universalidade dessa faculdade, ou seja, ser livre na relação, *infern*al ou não, com os outros, com o *desejo de viver bem com e para os outros, em instituições justas*. A racionalidade pode ajudar o homem a tornar-se capaz de transcender o mundo estabelecido da cultura e da sociedade, onde residem as possibilidades de sua realização. É nessa perspectiva que, para Mounier (1976, p.109), *“a liberdade não é uma coisa”*, mas é vivida, existenciada por quem, na determinação histórica a que é submetido, pode decidir-se projeto, capaz de mudar os rumos da história que vive. É interessante notar-se que Ricoeur (1991) compartilha dessa ideia quando afirma que *“...a noção de pessoa como fim nela própria vem equilibrar a de humanidade, uma vez que ela introduz na própria formulação do imperativo a distinção entre ‘tua pessoa’ e ‘a pessoa de qualquer outro’.”* (p.262).

A liberdade, então, é conquista e não manifestação espontânea. A liberdade absoluta é *“criação ideológica”*, se mantido o constructo cartesiano em sua concepção iluminista original. Ainda, uma vez mais, escutamos Ricoeur (1975) quando afirma que *a ilusão* inicia quando há hipostasiação ou elevação *“ao absoluto, quando a conquista reflexiva se torna [...] um instrumento do pensamento que serve para omitir [...], para recalcar [...] as considerações que dizem respeito às condições reais do exercício da liberdade [...]. É em relação a esta tentativa [...] que a liberdade segundo a pura reflexão pode ser definida como abstracta.”* (p.43).

Chomsky (1999), por via diferente mas não contrária, lembra que não é difícil falar abstratamente da liberdade, valendo-se de construções como *“livre expressão”*, *“culto à liberdade”*, luta por estar livre de necessidades e do temor. Bem menos fácil e muito mais exigente, no entanto, é denunciar a *“liberdade de saquear e explorar”* ou a *“liberdade de oprimir”*, liberdades exclusivas dos fortes e dos proprietários, que muitos assumem como condição histórica normal. Para

a efetivação da liberdade, é indispensável a construção da linguagem subversiva da possibilidade que “... comporta a utopia como sonho possível...” e não “o discurso neoliberal, ‘pragmático’, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar [...]” (p.79).

Concluindo essas breves reflexões sobre a possível contribuição de Paul Ricoeur para o campo da educação, relativamente à construção da liberdade, visamos identificar mais as questões que sua filosofia hermenêutica ajuda-nos a levantar do que alguma resposta definitiva. Para tanto, é mister reconhecer desde logo a fragilidade que temos experimentado na organização de ações contra-hegemônicas nos meios formativos. Ademais, impossível não destacar a capacidade de constante rearticulação do sistema vigente de dominação, movimentando-se a partir do terreno do discurso e frustrando reiteradamente os esforços humanos de efetivação da liberdade. Estabelecidas tais premissas, pode a filosofia ricoeuriana, desde o contexto de desconstrução, constituir-se em ponto de apoio para necessários questionamentos sobre nosso tempo. Será o marco referencial e conceitual pós-moderno, pela acentuada defesa das *diferenças*, parcialmente responsável pela desmobilização que hoje experimentamos? Na medida em que cada um tem *posições teóricas* independentes, não é lógico pensar que, da mesma forma, realizará ações particulares e individuais correspondentes? Mais do que simples interrogações, esses questionamentos colocam-nos diante do desafio de refletir – não por jogo de linguagem, mas sob o imperativo da reflexão em nível de totalidade e da ação a partir de situações particulares – a que dimensões de não liberdade dos humanos estamos submetidos.

## Referências

- BOFF, Leonardo. *O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CHOMSKY, Noam. *La quinta libertad*. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.
- FINKIELKRAUT, Alain. *A derrota do pensamento*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- JAPIASSU, Hilton. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. In: *Paul Ricoeur. Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- KHEL, Maria R. *A ‘teenagização’ da cultura ocidental*. In: Caderno Mais! Folha de São Paulo, São Paulo, 20 set. 1998.
- MOUNIER, Emanuel. *O personalismo*. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

NEUTZLING, Cláudio. “Comentário à Introdução de “A essência da liberdade humana” de Schelling”. In: *Fides et Ratio*: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling/[organizado por Avelino da Rosa Oliveira, Neiva Afonso Oliveira – Pelotas: EDUCAT, 2003.

RICOEUR, Paul. “A filosofia e a política perante a questão da liberdade”. In: MARCUSE, Herbert e outros. *Liberdade e ordem social*: texto integral das conferências e debates dos XXII Encontros Internacionais de Genebra. Lisboa: Publicações Europa-América, 1975.

\_\_\_\_\_. *A metáfora viva*. Porto: Rés, 1983.

\_\_\_\_\_. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

\_\_\_\_\_. *O Si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SCHELLING, Friedrich W. J. *Cartas filosóficas sobre o dogmatismo e o criticismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1984[Coleção Os Pensadores].