

¹Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Licenciado em Filosofia pela PUC-SP. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Educadores Lassalistas (ABEL). Email: roque.amorim@lasalle.org.br

²Doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Supervisão e Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Especialização em Alfabetização e Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Catarina, (UFSC). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e do Curso de Pedagogia, Centro Universitário São Camilo-SP. Avaliadora do Sistema do Ensino Superior SINAES/MEC/INEP. Email: margaretemay@ajato.com.br
mrosito@cidade.sp.edu.br

Correspondência:
Rua Santo Alexandre,
93
Vila Guilhermina
São Paulo/SP
CEP: 03542-100

Artigo recebido em:
31/08/2007
Aprovado em:
24/10/2007

FREIRE, DUSSEL E KOHLBERG: da vulnerabilidade à autonomia

FREIRE, DUSSEL AND KOHLBERG: from vulnerability to autonomy

Roque do Carmo Amorim Neto¹
Margaréte May Berkenbrock Rosito²

Resumo

A vulnerabilidade é uma categoria essencial da condição de existência humana. Em estreita correlação com o princípio de autonomia é eixo fundamental para a reflexão da dimensão da ética na intervenção educativa no contexto da globalização. É na articulação entre os autores Freire, Dussel e Kohlberg que se sustenta a reflexão sobre a intervenção educativa, com apelo para as questões de educação moral que envolvem os conceitos de autonomia e vulnerabilidade, suas implicações para a vida em comunidade, em grupo, em sociedade, numa determinada cultura e a relevância social desses conceitos para compreender a intervenção educativa no sentido de formar as pessoas para a autonomia.

Abstract

Vulnerability is an essential category of the condition of human existence. In a close correlation with the principle of autonomy, it is a fundamental aspect for reflection on the ethical dimension of educative intervention, in a context of globalization. This reflection is supported by the articulation between the authors Freire, Dussel and Kohlberg, based on reflection on educative intervention, with appeal to issues of moral education which involve concepts of autonomy and vulnerability, their implications for living in a group, community and society, in a specific culture, and the social relevance of these concepts for understanding the educative intervention aimed at training people for autonomy.

Palavras-chave

Educação; Vulnerabilidade; Autonomia.

Keywords

Education; Vulnerability; Autonomy.

Este texto procura refletir, no encontro entre os autores Freire, Dussel e Kohlberg, os conceitos de autonomia e vulnerabilidade, as implicações para a vida em comunidade, em grupo, em sociedade numa determinada cultura e a relevância social desses conceitos para compreender a intervenção educativa no sentido de formar as pessoas para a autonomia. Para contemplar este objetivo, faz-se necessário ilustrar algumas situações em que estamos todos envolvidos e vulneráveis.

A vulnerabilidade, produzida em nível planetário, resulta da precariedade do tecido social percebida no terrorismo e fanatismo ideológicos, supostamente religiosos. Essa fragilidade social tem levado milhares de pessoas a perderem a liberdade e a sofrerem no cotidiano sob o medo de ver violentados aqueles a quem amam. O que parece até suportável diante do fato de tantos já terem perdido a vida em ataques terroristas ou guerras santas contra o terror, que nada mais são do que o terror ocidental institucionalizado.

É possível contemplar a hipervalorização mercantil em detrimento da vida humana e do planeta. Vivemos, hoje, em estado de alerta para as conseqüências do uso irresponsável da energia e dos bens naturais. As inundações, a seca, a fome, a ganância, a inversão climática, a desvalorização da vida de uma criança latino-americana, a guerra pela água são apenas algumas das pinceladas do quadro que assusta a humanidade.

Se lançarmos o olhar para a realidade brasileira, veremos reproduzidas em diferentes fragmentos as situações mundiais, que põem em risco não só a dignidade, mas o próprio fato da existência humana. Jovens de classe média, bem vestidos, espalham terror nas noites das grandes cidades, ateam fogo em indígena, espancam garçons, seguranças de bares

e casas noturnas, mulheres, negros, nordestinos, mendigos e homossexuais. No campo macro-social, políticos fazem do bem comum propriedade particular, insensíveis ao fato de que famílias sofrem sem água potável ao lado de barragens ou grandes rios. Os negócios individuais e familiares são a prioridade, não importando tampouco os interesses de seus partidos políticos.

Os brasileiros sofrem a limitação do ir e vir, no caos dos aeroportos ou rodoviárias, situações que parecem reflexos do caos que deteriora as relações humanas e o contexto social e político.

O fato de a humanidade encontrar-se ferida naquilo que tem de mais importante, a vida, aponta a urgência de uma intervenção educativa de qualidade, que viabilize a superação das situações de perda da dignidade humana e de ameaça à existência da vida no planeta.

Para Freire, a situação da humanidade só poderá ser modificada se as pessoas entenderem que são capazes de fazê-lo e compreenderem aquilo que desejam modificar. Não basta compreender a sociedade ou o planeta em sua situação atual, faz-se necessário entender a história e os motivos que conduziram as tomadas de decisão.

A educação é processo de desenvolvimento da originalidade e potencialidades de cada pessoa, não apenas auto-realização, mas, sobretudo, presença significativa na sociedade do presente e construção da sociedade do futuro. Assim, a educação é práxis que possibilita a formação de sujeitos autônomos e implica a co-responsabilidade do convívio humano em dimensões planetárias, nacionais e locais, baseada nos princípios da justiça, respeito, equidade social no cuidado de si, do outro e do contexto.

A intervenção educativa na visão freireana

Para Paulo Freire, a Educação, além da eficiência e eficácia na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, é responsável pela conscientização e tomada de consciência não apenas

pela ação que integra a pessoa ao contexto social e político, mas, sobretudo, para construir relações de justiça, respeito e cuidado pela vida. Assim, é preciso passar da consciência ingênua para a consciência crítica.

A leitura de mundo passa necessariamente pela leitura das relações de poder presentes nas regras, formais e informais, de uma comunidade, grupo, instituição e sociedade numa determinada cultura.

A ação e a reflexão sobre a ação tornam as pessoas criadoras de cultura, em um processo de autoria, em que decidem e dinamizam o mundo. Assim, a cultura tem um sentido muito diferente e mais rico do uso ordinário, como define Paulo Freire (2005, p. 43): “Cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”.

É pertinente a reflexão sobre que cultura se deseja construir, que tipo de relações se pretende estabelecer com os pares, com os diferentes e com a natureza. Diante dos sinais de morte que a humanidade carrega em si mesma, não é significativa uma cultura que apenas reproduza o modelo de relações existentes, nas quais a patente de um medicamento está acima do valor da vida de uma criança, que não pode pagar por ele.

A consciência crítica possibilita que as pessoas denunciem todo tipo de relações desumanizantes, injustas e que não favorecem a vida digna das pessoas e do planeta. Mas, ao mesmo tempo em que se faz a denúncia, é preciso criar outros modelos para a existência sustentável da humanidade. A tomada de consciência crítica já transforma o modo como as pessoas se posicionam frente à realidade.

Como assevera Freitas (2004, p. 153): “a consciência crítica gera pessoas proféticas e portadoras de esperança, que se superam, que vão em frente e olham para o amanhã com uma visão dinâmica que crê na possibilidade de reconstruí-lo”.

A principal razão de ser da ética é a aprendizagem da convivência humana. A ética é a maneira de ser e relacionar-se com o outro. A escola, como instância de aprendizagem da ética na prática da relação dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores com o conhecimento, pode tornar sensíveis ou embrutecer as relações.

A ética prática em Dussel

A tecedura das redes de autonomia e vulnerabilidade forma as dimensões no conceito de ética denominada por Dussel (2000) como uma prática diante do cotidiano, com fundamento na vida, sustentada no tripé: reprodução, manutenção e desenvolvimento. Cabe à Educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da vida, tendo como referência a dignidade humana. Um projeto político pedagógico mal elaborado compromete o desenvolvimento das potencialidades criativas dos sujeitos. Desse modo, a ética é tratada na Filosofia no campo teórico, na Educação no campo da prática (BERKENBROCK-ROSITO, 2002).

Segundo Dussel, a ética prática fundamenta-se na visão da pedagogia freiriana, no sentido de que, para Freire, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica só é possível se for levada em conta a dimensão ética, não a ética do mercado, mas a ética universal do ser humano. Defender o valor de mercado, às vezes, significa estar ao lado da não sobrevivência no mercado de consumo e de trabalho, além da destruição do próprio planeta.

Para Dussel (2000), a consciência mágica ou ingênua, no contexto da cultura do mercado, coloca-nos na condição de vítimas, sem acesso ao conhecimento crítico. Podemos nos engajar em defesa de valores que atingem a nós mesmos, quando não temos a clareza da distinção entre valor de mercado e valor da dignidade humana, cujo limiar é uma linha muito tênue.

Assim, segundo Dussel, o “outro vitimizado” se constitui em objeto da ética prática. A prática da ética faz-se necessária no contexto da globalização onde prevalece a lógica do mercado, diante da qual alguns sobrevivem, outros não. Para Dussel (2000), equidade, respeito, solidariedade, autonomia e responsabilidade social significam que a vida do outro deve ser tão digna como a nossa.

A relação, se de democracia, indica o cuidado em construir um espaço de comunhão, de exercício da crítica propositiva e responsabilidade social a fim de tornar o mundo uma morada saudável.

Ethos, de Ética, e Moral, de *mores*, significa morada humana.

A palavra moral é considerada normalmente sinônimo de ética. Mas, olhando com mais atenção para a casa e para os pequenos detalhes que regulam o dia-a-dia da vida, podemos fazer uma distinção muito útil,

sobretudo, para tempos críticos quando os ventos e os terremotos se abatem sobre a casa: Ética é a casa. A estrutura global, feita de alicerces, vigas paredes e telhados. Moral abrange os costumes estabelecidos, as normas de funcionamento da vida, dentro da casa, os detalhes variados e às vezes tão arraigados nos costumes (SUSIN, 1999, p.5).

Em Dussel (2000), a ética é valor universal e a moral, valor local. Convencionou-se referir-se à moral como costumes (vestuário e alimentação), regras e normas que devem ser seguidas pelos sujeitos para o funcionamento de uma nação, cultura ou instituição. A Educação se constitui numa dimensão imprescindível para que a humanidade transforme em realidade as suas aspirações éticas concernentes à autonomia, respeito à vulnerabilidade, à dignidade humana e equidade que se traduzem em justiça social.

A prática educativa supõe uma ética que contribua à formação de sujeitos morais e à construção de grupos, instituições e sociedades com relações baseadas em princípios éticos universais, como a justiça, o cuidado e o respeito.

A Educação Moral em Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1992) aponta três níveis do desenvolvimento moral, cada um com dois estágios.

No nível pré-convencional estão os estágios 1 e 2. As pessoas com raciocínio e/ou ação típicas do estágio 1 evitam romper as normas por medo do castigo. Já as que se encontram no estágio 2 procuram satisfazer ingenuamente suas necessidades e interesses. É considerado moralmente correto aquilo que oferece prazer e satisfação.

No nível convencional encontram-se os estágios 3 e 4. As pessoas no estágio 3 são motivadas pela aprovação dos outros, assumindo a moralidade do “bom garoto” e de “aprovação social”. No estágio 4, as pessoas se orientam para a lei e a ordem, com grande respeito pela autoridade e regras, buscando a todo custo a manutenção da ordem social.

No nível pós-convencional estão os estágios 5 e 6. No estágio 5, as pessoas continuam a assumir e cumprir as leis, mas com a consciência de que

estas podem ser injustas e, por isso mesmo, podem ser mudadas. As leis e os costumes devem se basear naquilo que for melhor para o maior número de pessoas. Embora as leis devam ser cumpridas, valores como a vida e a liberdade, são respeitados independente da opinião da maioria. O estágio 6, baseado nos princípios éticos universais, comporta a desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade. Nesse estágio, segundo Biaggio (2006), princípios como a justiça, a liberdade, a igualdade e o direito à vida, estão acima dos direitos de propriedade.

Para Kohlberg, o nível pós-convencional é o mais excelente da moral autônoma, descrita por Piaget, cujos estudos Kohlberg aprofundou, explicitando as especificidades da passagem da heteronomia para a autonomia no campo da moral.

Dussel (2000) indica que, nos países da América Latina, os níveis 5 e 6 não serão atingidos, dado que a globalização econômica agravou profundamente o problema das desigualdades sociais. Hoje, a maioria dos indivíduos que vive nos países em desenvolvimento luta por mínimas condições de sobrevivência e dignidade, o que deve ser considerado pela educação moral.

Segundo Kohlberg, alguns processos educativos facilitam a passagem para estágios superiores do desenvolvimento moral. O autor, após visitar um Kibutz, em Israel, propõe o modelo da Comunidade Justa como o meio privilegiado para o desenvolvimento da moralidade no ambiente escolar.

Para Kohlberg, a democracia deve ser marca essencial do ambiente escolar, onde todos têm direito a voz e voto. Viver em um ambiente democrático estimula os estudantes a pensarem por si mesmos, libertando-se da dependência dos professores. A melhor maneira de ensinar princípios éticos universais é praticá-los e refletir sobre eles. Para isso, nada melhor do que um ambiente democrático, no qual se desenvolva o senso de pertença ao grupo e de responsabilidade por todos os membros da comunidade.

Todos los grandes educadores desde Platón hasta el presente admitieron que son necesarias unas comunidades justas para el desarrollo del carácter moral de las personas y para el futuro de una sociedad construida sobre la mutua lealtad y la amistad entre los ciudadanos. Nuestros esfuerzos y investigaciones representan un intento por descubrir cómo las escuelas puedan llegar a ser más capaces de contribuir al desarrollo sociomoral de la juventud. En nuestra opinión, la calidad de la enseñanza dependerá

de que los educadores consideren la disciplina y otras cuestiones propias de la escuela como problemas humanos cuya solución requiere la participación de *todos* sus miembros (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 335).

A primeira experiência do modelo de Comunidade Justa, em escola, proposta por Kohlberg, aconteceu na Escola Cluster. Semanalmente acontecia a reunião comunitária. Estudantes e professores discutiam e tomavam decisões relativas ao seu cotidiano e às regras da escola. Na reunião, os estudantes, discutindo temas da vida cotidiana, deparavam-se com posicionamentos diferentes e até mesmo contrários aos seus e com raciocínios de estágios superiores, o que causava conflito cognitivo, condição necessária para a passagem para modos mais maduros de raciocinar e agir moralmente.

Visando ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, Kohlberg, em uma visão global, não deixava todas as decisões nas mãos deles. Questões como o programa curricular e valores como a democracia e respeito pelas pessoas eram decididas pelos professores e pesquisadores da equipe de Kohlberg.

O modelo da Comunidade Justa de Kohlberg não pode ser confundido com o *laissez-faire*, assumido por algumas escolas alternativas ao longo da história da educação. Na Comunidade Justa buscava-se o equilíbrio entre a dependência irresponsável e a liberdade irrestrita.

Considerando-se os referenciais educativos de uma pedagogia libertadora, ancorada em valores éticos universalmente aceitos, o encontro entre Freire, Dussel e Kohlberg evoca a autonomia e a vulnerabilidade do ser humano como categorias de análise no processo de conscientização.

Conscientização: vulnerabilidade e autonomia?

As teorias de Enrique Dussel, Paulo Freire e Lawrence Kohlberg têm como finalidade a formação de um sujeito autônomo, capaz de transformar a si mesmo, as leis e a própria sociedade em que vive e atua, motivado pelo valor dos princípios éticos universais. O encontro entre

os três autores aponta para uma categoria ainda não pesquisada no campo educacional: a vulnerabilidade.

A vulnerabilidade expressa a dimensão de fragilidade da pessoa e a possibilidade de ser ferido (vulnerado), o que evoca a imagem de um paciente hospitalizado, talvez engessado, machucado, que necessita diuturnamente de cuidados médicos e de outros favores.

O princípio de vulnerabilidade evoca duas categorias essenciais da condição humana: finitude e transcendência. Em estreita correlação com os princípios de autonomia, de dignidade e de integridade é o esteio conceitual para a reflexão sobre dilemas éticos suscitados pela tensão médico-paciente (VON ZUBEN, 2006, p. 441).

Embora pareça tipicamente hospitalar, tal conceito tem grande validade também na escola. Não se trata de vulnerabilidade como finalidade do processo educativo, mas de saber reconhecê-la como condição de autonomia. Não é possível autonomia sem levar em consideração a vulnerabilidade dos sujeitos, na passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Em Freire, o processo de conscientização, entendido como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, tem como finalidade a autonomia pela apropriação do conhecimento, o que implica o dilema do não-saber. O sujeito-aprendiz não sabe o que o sujeito-mestre sabe e que levou anos para aprender nas relações do campo de sua disciplina com as questões sociais e políticas.

No contexto da escola, a vulnerabilidade do sujeito-aluno ocorre no não-saber o conteúdo que é ensinado pelo sujeito-professor, que também está vulnerável no não saber como o aluno aprende. A lógica do aluno não coincide com a lógica da disciplina. Nessa situação, alunos e professores são sujeitos de dependência e independência, o que implica tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar, colocando em xeque a concepção de avaliação da aprendizagem.

O princípio de autonomia supõe a capacidade de tomar decisões. O aluno deposita seu livre consentimento para aprender com o professor. A ética e a moral devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem daquele que no momento encontra-se em estado de inconsciência do processo a que foi submetido.

Reconhecer no humano a vulnerabilidade é o mesmo que dizer que ele é passível de (*pathos*), sensível a uma ação qualquer provinda de outro

ser ou do mundo ambiente. [...] No seu sentido concreto, o vulnerável é aquele que pode ser atingido por algo no plano físico, psíquico, social ou moral. Pode ser afetado de modo negativo, um mal que lhe causa danos físicos, psíquicos ou morais. Isso remete à idéia de risco iminente que pode provocar sofrimento. Vulnerabilidade pode ser relacionada à idéia de sofrimento (VON ZUBEN, 2006, p.442-443).

Freire (1996) esclarece que a autonomia se funda na responsabilidade que o indivíduo vai assumindo ao longo da vida, passando pelo amadurecimento da liberdade no confronto com outras liberdades. Nesse sentido, o autor entende que ninguém se torna autônomo sem assumir a co-responsabilidade:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o [indivíduo] assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, de vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 119-121).

Na Comunidade Justa ocorrem as “intervenções paternalistas”, que, segundo Kohlberg, são necessárias para garantir uma autonomia mais significativa *a posteriori*, o que indica o reconhecimento da condição de vulnerabilidade. Para Kohlberg, o respeito pelas pessoas requer formas democráticas na tomada de decisões. Assim, Kohlberg admite, para assegurar o desenvolvimento moral, as “intervenções paternalistas”. Embora pudessem significar obstrução à autonomia, justificam-se na medida em que garantiriam a autonomia dos estudantes, no processo de participação.

Devido à diversidade dos grupos sociais que formam a Comunidade Justa, é preciso motivar a co-participação. Para Dussel e para Freire, a ética só se torna factível no convívio social e vale a assertiva: “quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p. 19).

O respeito ao diferente, proposto pela Comunidade Justa, como elemento importante no processo de construção da autonomia, implica a autogestão, isto é, tomar decisões, gerir-se, sem depender dos outros, porém, não sem considerar o outro. A democracia tem como princípio fundamental o respeito pelo outro.

Considerações finais

No mito de Eco e Narciso pode-se vislumbrar os aspectos simbólicos da vulnerabilidade e autonomia, uma vez que não há possibilidade de escolha, o que implica o não-desenvolvimento da autonomia como o processo de aceitação de responsabilidades e aprendizagem gradual do ato de decidir e responsabilizar-se (FREIRE, 1996).

Conta o mito que a ninfa chamada Liríope foi banhar-se em um rio, que se sentiu atraído por ela. Da relação dos dois nasceu uma criança muito bela chamada Narciso. [...] Para tranquilizar-se quanto ao futuro do filho, procurou o oráculo Tirésias, que perdera a visão e, por isso, era capaz de ver o que a maioria não via. Tirésias falou-lhe que nada aconteceria a Narciso desde que ele não visse a própria imagem. Narciso cresceu e, por conta de sua beleza, despertava a atenção dos humanos e das ninfas que conviviam com ele.

Um dia, a ninfa Eco que também tinha uma história: era falante e capaz de entreter pela sua capacidade de se expressar, apaixonou-se por Narciso. Zeus, percebendo a habilidade da ninfa, levou-a para o Olimpo para entreter Hera, enquanto ele saía para suas conquistas. Essa situação repetiu-se muitas vezes até que um dia Hera descobriu que estava sendo enganada e voltou sua ira contra Eco, impedindo-a de pronunciar suas próprias palavras. Desse dia em diante, ela só seria capaz de repetir as últimas palavras pronunciadas pelos outros. Narciso, voltado para si mesmo, não foi capaz de perceber o amor que ela lhe dedicava. Sua desatenção fez com que Eco fosse definhando até se transformar em um rochedo capaz somente de repetir as últimas palavras ditas pelos outros.

A incapacidade de Narciso ver Eco provocou a ira de outras ninfas, companheiras de Eco, que clamaram por vingança, pedindo a uma deusa que castigasse Narciso. Um dia, Narciso foi ao lago beber água e, ao se ver refletido na água, ficou fascinado pela própria imagem e não mais conseguiu abandonar aquele lugar, buscando, sem conseguir, entrar em contato com quem via. Como Eco, foi definhando, até sumir. Conta o mito que nesse lugar brotou uma flor, muito bela, que recebeu o nome de Narciso (BARSA, 1964, p.427).

Professores e alunos podem tornar-se Ecos, quando limitam o processo ensino-aprendizagem à simples transmissão de conteúdo,

sem relação com seus projetos de vida, para compreender, conservar e transformar a realidade.

No imaginário da humanidade, Narciso é representativo do ser humano que tem confiança em si mesmo, tem “voz e voto”, enquanto Eco é o ser fragilizado pela falta de auto-estima e ausência de um discurso próprio, alguém que só “ecoa” o que é proclamado por terceiros. Em Narciso, olhar para si é fulcral no processo de autonomia, implica a percepção da relação Eu-Outro. A consciência desse limite é imprescindível, pois a vulnerabilidade está na dependência da aprovação do outro.

Seguindo os passos de Dussel, Eco e Narciso representam a parte mais frágil de expressão no seio de uma comunidade marcada pela exclusão, como a relação aluno/professor, professor/direção e escola/sistema.

No seio da Comunidade Justa as relações têm alto potencial “vitimizante”: o professor está vulnerável diante do aluno, quando seu domínio dos conteúdos é deficiente ou quando há resistência à aprendizagem e o aluno quando é incapaz de entender e decidir sobre o que aprende. A construção dos sujeitos éticos e autônomos, nesse contexto, passa pelas tensões na relação professor-aluno.

Se no espaço da escola alguns poucos têm voz e a maioria “ecoa” um discurso não coerente com sua experiência de vida, não há interlocução nem possibilidade de construção das identidades dos alunos, tampouco dos docentes, pois, não se educa para a responsabilidade, não ocorre o que Freire (1996, p. 105) define como: “[...] a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”

A eterna tarefa do ser humano, na visão de Freire, Dussel e Kohlberg, é promover a autonomia, alicerçada na co-responsabilidade e no respeito à vulnerabilidade humana, garantindo o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática, especialmente, na América Latina.

Referências

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Inclusão, carisma e cultura ética. **Revista Mundo da Saúde**. São Paulo, v. 26, n. 3, p. 421- 425, julho/setembro, 2002.

BIAGGIO, Â. M. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro: Editora Enciclopédia Britânica de Editores, 1964.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática de libertação. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KOHLBERG, L. **Psicología del Desarrollo Moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

_____; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

SUSIN, F. L. C. **Por uma ética da liberdade e da libertação**. São Paulo: Paulus, 1999.

VON ZUBEN, N. A. Vulnerabilidade e decisão: tensão no pacto médico. **Revista Mundo da Saúde**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 441-447, julho/setembro, 2006.

