



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO PAULO ARAÚJO PIMENTEL LIMA

EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO: CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO
A PARTIR DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

FORTALEZA
2023

JOÃO PAULO ARAÚJO PIMENTEL LIMA

EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO: CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO A
PARTIR DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Eduardo Ferreira Chagas.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L898e Lima, João Paulo Araújo Pimentel.
Educação e libertação : conscientização e práxis de libertação a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire / João Paulo Araújo Pimentel Lima. – 2023.
126 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.
1. Ética. 2. Educação. 3. Libertação. I. Título.

CDD 370

JOÃO PAULO ARAÚJO PIMENTEL LIMA

EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO: CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO A
PARTIR DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em 27/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Rodrigo Marcos de Jesus
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Prof.^a Dra. Ofélia Maria Marcondes
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Prof.^a Dra. Giselle Moura Schnorr
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho de pesquisa foi fruto de um esforço que contou com o apoio de diversas pessoas, de forma direta ou indireta. Agradeço aos meus pais, Evandro Lima da Silva e Maria Helena Araújo Pimentel, pelo cuidado com a minha formação; e a minha esposa, Wanessa Paiva da Silva, pelo companheirismo durante toda minha vida acadêmica.

Agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram de alguma forma com o meu percurso formativo, orientando pesquisas ou participando das minhas bancas de avaliação: Venceslau Jales, José Carlos de Almeida, Marcos Antônio Colares, Renato Almeida, Ermínio Nascimento, Ofélia Marcondes, Rodrigo de Jesus, Giselle Schnorr.

Ainda em relação aos professores, gostaria de externar de forma especial meus agradecimentos ao professor Eduardo Chagas por me incentivar a tentar a seleção para o doutorado e acreditar na minha pesquisa, pela compreensão durante o curso e pelo apoio nas várias atividades acadêmicas e profissionais que realizei nesses últimos anos.

Por fim, gostaria de agradecer a todos e todas que contribuíram de algum modo na minha evolução como professor e pesquisador, como os colegas de profissão com quem aprendi nas várias escolas por onde passei, e os alunos e alunas com quem continuo aprendendo dia após dia.

Long ago, the world was one
We walked through the ice floes
To an unending land
Our future, our hope
There was something in the air
The Age of the Unknown
Far beyond the sea of trees
The vision laid close
There's a place where the sun shines brighter
There's a mountain that climbs to the stars (MATOS, 2002).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a função da educação dentro da arquitetura teórica proposta pelo filósofo argentino Enrique Dussel em sua Filosofia da Libertação em diálogo com a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Partiremos desde as primeiras obras de Dussel até sua produção mais recente, tendo com núcleo central a obra *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. A preocupação central de Dussel em seus escritos éticos é, em última instância, justificar a luta dos excluídos (as vítimas do sistema vigente) pelo reconhecimento de seus direitos. O autor busca teoricamente fundamentar a práxis libertadora a partir dos sujeitos vitimados, impedidos de desenvolver sua vida com dignidade; e para isso ele recorre a uma ética de princípios, dividida em momentos complementares, que culminam na práxis de libertação. Dessa forma, investigaremos o papel da educação para esse *projeto-libertação*, e como Dussel absorve as ideias do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Construiremos nosso itinerário investigativo a fim de sustentar que a noção de conscientização – teorizada por Freire – é parte central para a ética de Dussel, consistindo no momento que se articula teoria e prática. Desejamos, por fim, defender que a educação (entendida como conscientização) não somente é ponto central da *Ética da Libertação*, mas também carrega uma composição dialética dupla no que se refere ao conceito de práxis: a educação enquanto ato pedagógico é, ao mesmo tempo, práxis e aporte para a práxis.

Palavras-chave: ética; educação; libertação.

ABSTRACT

This work aims to investigate the function of education within the theoretical architecture proposed by the philosopher Enrique Dussel in dialogue with Paulo Freire's Pedagogy of Liberation. We will start from Dussel's first works to his most recent production, with the central work Ethics of Liberation: in the age of globalization and exclusion. Dussel's central concern in his ethical writings is, ultimately, to justify the struggle of the excluded (the victims of the current system) for the recognition of their rights. The author seeks to theoretically base the liberating praxis on the basis of victimized subjects, prevented from developing their lives with dignity; and for this he resorts to an ethics of principles, divided into complementary moments, which culminate in the praxis of liberation. In this way, we will investigate the role of education in this liberation project, and how Dussel absorbs the ideas of Brazilian educator Paulo Freire. We will build our investigative itinerary in order to support that the notion of conscientization – theorized by Freire – is a central part of Dussel's ethics, consisting of the moment where theory and practice are articulated. Finally, we wish to defend that education (understood as awareness) is not only a central point of the Ethics of Liberation, but also carries a double dialectical composition with regard to the concept of praxis: education as a pedagogical act is praxis and contribution to praxis.

Keywords: ethics; education; liberation

SÚMARIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	TEORIAS DA LIBERTAÇÃO NA AMÉRICA LATINA.....	17
2.1	Antecedentes.....	17
2.1.1	<i>Marxismo na América Latina</i>	17
2.1.2	<i>Movimentos de emancipação</i>	24
2.1.3	<i>Teoria da dependência</i>	28
2.1.4	<i>O paradigma libertação</i>	30
2.2.	A pedagogia da libertação de Paulo Freire.....	33
2.2.1	<i>Educação dialógica</i>	35
2.2.2	<i>Conscientização</i>	40
2.2.3	<i>Educação e política</i>	46
2.3	A filosofia da libertação de Enrique Dussel.....	47
2.3.1	<i>O encobrimento do outro</i>	52
2.3.2	<i>Metafísica da exterioridade</i>	55
2.3.3	<i>Ética da libertação</i>	58
3	EDUCAÇÃO: DOMINAÇÃO E LIBERTAÇÃO.....	62
3.1	A pedagógica.....	63
3.2	Educação como mecanismo de dominação na América Latina.....	64
3.2.1	<i>A Pedagógica entre a erótica e a política</i>	64
3.2.2	<i>O projeto pedagógico burguês</i>	67
3.3	Pedagógica da dominação e pedagógica da libertação.....	70
3.4	Centralidade da pedagógica para a práxis de dominação.....	71
3.5	Práxis pedagógica de libertação.....	73
4	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO...	79
4.1	Continuidade entre a primeira e a segunda <i>Ética</i>	79
4.2	Educação, diálogo e participação.....	82
4.2.1	<i>A importância de Paulo Freire para o projeto-libertação</i>	84
4.2.2	<i>Conscientização e participação</i>	91
4.2.3	<i>Conscientização e comunicação</i>	93
4.2.4	<i>Conscientização, ciência e validade</i>	96
4.3	A educação e a factibilidade do projeto-libertação.....	101
4.3.1	<i>A questão do sujeito e a práxis de libertação</i>	104

4.3.2	<i>Factibilidade do projeto-libertação: critério e princípio</i>	107
4.3.3	<i>O “bem” e a construção do novo</i>	109
4.4	Educação e práxis de libertação	111
4.4.1	<i>Práxis de libertação no Brasil: o contexto da educação básica</i>	112
5	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

“A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo”. Essa pequena frase atribuída a Paulo Freire consegue resumir muito do seu pensamento¹. O que é importante destacar aqui é a recusa de soluções mágicas compreendidas a partir da dinâmica educacional, como se a execução de políticas educacionais exitosas obrigatoriamente repercutiria em mudanças significativas nas variadas áreas da sociedade e na vida privada de cada um. Não é a educação, enquanto atividade de instrução e formação, que automaticamente irá mover as transformações sociais, ou imprimir nos corações humanos um desejo irresistível para participar ativamente da vida pública. Quem opera as transformações são os homens e as mulheres conscientes de sua condição no mundo. É a atividade humana que transforma a natureza e a dinâmica sociopolítica.

Mas o mesmo Freire complementa o que recortamos no parágrafo anterior: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p.31). Ou seja, a educação não funciona como uma varinha mágica resolvidora de problemas, mas, para se resolver os problemas, ela tem uma contribuição a oferecer. Sem a prática educativa adequada, o horizonte da transformação fica cada vez mais distante. Isso quer dizer que, apesar de não poder resolver todos os problemas por conta própria, a educação pode alguma coisa. E é exatamente essa “alguma coisa” que desejamos discutir nesse trabalho.

Se estamos falando em mudança e transformação, partimos do pressuposto que algo precisa ser mudado, seja no nosso país ou no mundo. O pensador brasileiro Leonardo Boff afirma que vivenciamos três crises que colocam nossa existência em risco: “a crise social, a crise do sistema de trabalho e a crise ecológica” (2009, p. 13). Vivemos num mundo de desigualdades, onde uma minoria que maneja as engrenagens do sistema financeiro vive na opulência, enquanto a esmagadora maioria luta para sobreviver. Além disso, o modo como nos relacionamos com a natureza torna nossos dias potencialmente aniquiladores de qualquer futuro para a nossa espécie nesse planeta. Essa visão de Boff, é compartilhada por outros pensadores da ética contemporânea. Enrique Dussel defende que o atual processo

¹ Embora tenha ficado bem conhecida, a frase que abre o texto não se encontra nas obras de Freire; mas existem formulações com sentido análogo, como no texto *Algumas notas sobre conscientização* presente na obra *Ação cultural*, onde ele critica a ideia superficial de pensar a “educação como alavanca da transformação da realidade” (2015, p. 247).

de globalização é, simultaneamente, um processo de exclusão, que produz vítimas em diversos níveis (2012, p. 17). Zygmunt Bauman, aproximando-se da posição de Dussel, fala na obra *Tempos líquidos* de uma globalização negativa (2007, p. 13).

De fato, essas análises podem ser corroboradas por diversas pesquisas estatísticas. Tomemos como exemplo os dados divulgados num relatório recente da Oxfam:

O 1% mais rico do mundo ficou com quase 2/3 de toda riqueza gerada desde 2020 – cerca de US\$ 42 trilhões -, seis vezes mais dinheiro que 90% da população global (7 bilhões de pessoas) conseguiu no mesmo período. E na última década, esse mesmo 1% ficou com cerca de metade de toda riqueza criada. Pela primeira vez em 30 anos, a riqueza extrema e a pobreza extrema cresceram simultaneamente (LUHBY, 2023).

Essa espantosa desigualdade se reflete no acesso aos bens mínimos para uma vida digna que todo ser humano deveria possuir. No Brasil, por exemplo, a cada dez habitantes, três vivem abaixo da linha da pobreza e um em condição de extrema pobreza. A extrema pobreza, então, alcança 17,9 milhões de brasileiros (SILVEIRA, 2022). Até mesmo o acesso à água potável, um bem essencial para a vida, ainda não foi universalizado. No nosso país, ele não chega a 33 milhões de habitantes (VELASCO, 2023). O problema, no entanto, não é falta de recurso, mas como ele é repartido. No mundo capitalista globalizado, aquela diminuta parcela mais abastada concentra a maior parte da riqueza, deixando as majorias com proporcionalmente uma fatia ínfima.

Temos, sem dúvida, um cenário preocupante, onde milhões vivem em estado de privação e padecem de inúmeras formas de sofrimento. A educação, como dissemos, não é uma ferramenta reparadora que vai mudar essa realidade, mas pode impulsionar o processo de conscientização e, por consequência, a participação crítica dos cidadãos nos problemas de suas comunidades. Conforme nos ensina Karl Marx, é a humanidade que molda sua história e plasma sua realidade (MARX, 2011). Por isso, precisamos discutir que tipo de educação pode cooperar nesse processo.

Os primeiros teóricos da educação na modernidade tinham uma visão otimista e ingênua em relação à formação humana. A educação era pensada como um processo redentor do indivíduo em relação a sua condição social. Nessa abordagem, as limitações da sociedade de classe, a diversidade cultural e as privações materiais que afetavam as camadas mais pobres não eram levadas em conta. Uma boa educação, nessa perspectiva, levaria aos poucos ao desenvolvimento

individual e social. Não notavam que a dinâmica de exploração da classe trabalhadora e os privilégios reservados aos mais abastados, inseridos num modo de produção que estimula a acumulação enquanto os direitos aos mais necessitados são sufocados, inviabilizava qualquer possibilidade de uma ascensão por igual por meio do mais bem elaborado sistema educativo que fosse. Uma educação redentora não era possível no capitalismo.

Os pensadores que vieram após esse primeiro grupo de pedagogos e filósofos da educação, não só irão negar esse potencial emancipador por meio da educação como indicarão o inverso: o caráter alienante da educação na sociedade de classe. Avaliando essa diferença, Saviani (1999) classifica o primeiro grupo como teóricos “não-críticos” - por ignorarem as dinâmicas da sociedade capitalista - e o segundo como “crítico-reprodutivistas” – por descobrirem o lugar da educação na mecânica dessa sociedade. Vejamos como Luckesi diferencia a tendência redentora dessa segunda abordagem (reprodutora):

A diferença fundamental entre a tendência anterior e esta é que a educação *redentora* atua *sobre* a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada. A interpretação da educação como *reprodutora* da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus *condicionantes* econômicos, sociais e políticos — portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes (1994, p.41).

Os sociólogos do século XX que se debruçaram sobre a análise da sociedade capitalista não deixaram de assinalar a função da educação na sustentação desse sistema. Bourdieu e Passeron chamaram atenção ao caráter ideológico dos sistemas educativos ao se estruturarem em vista da reprodução dos interesses da sociedade de classes. Ou seja, a educação cumpre um papel bem definido para que esse modelo social e econômico possa se perpetuar (BOURDIEU; PASSERON, 1975.). Nas palavras de Bárbara Freitag:

O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura [...] e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” (Bourdieu) ou ideologia, a outra atua na própria realidade social. Ambas as funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas as relações factuais que os homens estabelecem entre si (relações de trabalho e relações de classe), precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, isto é, as ideias que os homens se fazem dessas relações. Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim praticamente reduziram a função das

instituições escolares a essa última, ou seja, a reprodução de cultura, deixando de lado o que Bourdieu chama de reprodução social, isto é, a função de perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra. (2005, p. 48).

Essa linha de raciocínio é enriquecida com a contribuição de Louis Althusser e seu conceito de “aparelho ideológico de Estado” (AIE), no qual englobaria, além de outras esferas da sociedade, a educação. Para ele, a educação cumpre um papel alienante de submissão do educando àquela realidade específica, justificando e, ao mesmo tempo, disfarçando as estruturas de classe. A educação é vista como braço do Estado para fazer valer a vontade de quem o controla, legitimado a estrutura social vigente:

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção (FREITAG, 2005, p. 60)

Diante desse cenário pessimista desenhado pelos pensadores franceses, seria possível dizer que se o objetivo de certo Estado for garantir, numa sociedade de classes, o domínio de uma classe sobre a outra, a ideologia difundida pelos seus aparelhos estará a serviço da manutenção desse sistema e jamais da real transformação. Assim, como poderíamos reafirmar que os homens e as mulheres moldam verdadeiramente e livremente a realidade se suas ações estão condicionadas aos ditames do Estado? E, se o Estado usou dos sistemas educativos, midiáticos ou até mesmo religiosos, para inculcar nos cidadãos certa visão de mundo, como essa mesma educação – na forma como expusemos antes – pode impulsionar homens e mulheres ao horizonte da transformação? Bem, pensando assim seria impossível. Mas a realidade não funciona dessa forma mecânica. Não é porque recebemos certos conteúdos (científicos ou simbólicos) por parte da educação formal que isso nos impede de vivenciar outras experiências e outros saberes por meio de diferentes situações. Não somos animais que, depois de adestrados, perdem totalmente a disposição para fazer algo diferente. Nem tampouco robôs capazes de reproduzir somente aquilo que nos foi depositado no momento de nossa construção. Temos a possibilidade de pensar livremente e, motivados pela nossa experiência diária, podemos a qualquer momento nos admirar e questionar o que acontece, como acontece e por que acontece. E podemos exprimir isso de modo coletivo, através do

diálogo crítico, até mesmo no contexto educacional. A não ser numa situação de extrema repressão, como numa ditadura, o Estado não pode controlar todas as possibilidades dialógicas e as ideologias que circulam na sociedade. Gramsci destaca que o Estado, mesmo na tentativa de garantir sua hegemonia, não pode sufocar totalmente as massas, sob o risco de atíçar o enfretamento:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (2007, p. 480)

Dessa forma, a escola, a igreja, a mídia independente, todos os elementos que fazem parte do que Gramsci chama de sociedade civil, possuem uma certa liberdade de pensamento e, por isso, podem manifestar-se com um ponto de resistência e desgaste da estrutura vigente: “as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna” (GRAMSCI, 2007, p. 24). Para Freitag:

Gramsci vai ser o autor que atribui à escola e a outras instituições da *sociedade civil* (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas (2005, p. 67).

Levando em conta, portanto, a dinâmica dialética da sociedade civil, especialmente da educação, podemos retornar agora ao exposto nos primeiros parágrafos dessa introdução: qual o papel da educação no processo de transformação do mundo?

Freire irá afirmar que educadores críticos podem demonstrar junto aos seus educandos que a transformação é possível, que a realidade não é estática, mas que é possível compreendê-la e criticá-la (2020a, p. 110.). Que também é possível a organização e luta coletiva. E que essa ação, coletiva e refletida, é a práxis que transforma o mundo e quem a exerce. Para essa pesquisa, portanto, buscaremos investigar o papel da educação para essa práxis educativa transformadora. Iremos trabalhar a questão a partir do quadro teórico das *teorias da libertação* – corrente teórica-epistemológica produzida na América Latina a partir da segunda metade do século passado. Para o referencial teórico, caminharemos com Paulo Freire e Enrique

Dussel. Ponderamos o fato que Dussel realiza um estudo da obra de Freire e assume boa parte de suas categorias, por isso tentaremos resolver a questão envolvendo o papel transformador da educação especialmente a partir da obra do filósofo argentino, trazendo Freire para diálogo sempre que julgarmos necessário. Como metodologia, utilizaremos a pesquisa bibliográfica.

Nosso principal objeto para essa pesquisa parte da discussão acerca do papel da educação para a arquitetura teórica proposta por Enrique Dussel em vista da práxis transformadora, denominada pelo autor como *práxis de libertação*. E, devido a evolução do pensamento do autor no decorrer das décadas, devemos, como forma de organização do raciocínio, sistematizar suas impressões sobre o tema da educação levando em conta seus dois marcos éticos, a saber: a série inicial *Para uma ética da libertação latino-americana*, que culmina na obra de síntese *Filosofia da libertação*, de 1977; e a sua *segunda ética*, com a obra *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*, finalizada duas décadas após as obras de sua primeira fase.

A partir de Dussel e do resgate que ele faz do pensamento de Freire, buscamos investigar as seguintes questões: 1) teria a temática da educação função relevante para a arquitetura teórica da *Ética da libertação* de Dussel? 2) É possível harmonizar o que o autor defende em suas primeiras obras - a *pedagógica* - com o momento moral-formal da *Ética da Libertação*? Defendemos que o momento antropológico-pedagógico antecede e é condição indispensável da ação transformadora entendida como práxis. Deste modo, é imprescindível recuperar a contribuição do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire. Sustentamos, assim, a tese de que a educação possui um caráter central, embora não explícito, na *Ética da Libertação*, isto é, a educação fundamenta a práxis (a partir das frentes de libertação) e, ao mesmo tempo, configura-se como práxis (como ação pedagógica).

Organizamos nosso itinerário investigativo a partir de três objetivos:

1. Apresentar um percurso interpretativo que exponha a relevância da educação para a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, a partir de seu aporte para a práxis e de sua própria atuação como práxis, levando em conta os caminhos deixados explícitos e implícitos pelo autor em sua obra.

2. Sistematizar o pensamento de Enrique Dussel acerca da educação desde suas primeiras obras até o momento presente, destacando a influência de

Paulo Freire e a continuidade entre as ideias apresentadas pelo autor no decorrer do tempo.

3. Defender a ideia de *centralidade da educação* no projeto-libertação.

Sobre os três objetivos, que em conjunto formam a tese a ser defendida nessa pesquisa, devemos, ainda, clarificar certas abordagens a fim de defender a originalidade da nossa interpretação e articulação teórica. Além disso, consideramos que são contribuições ao pensamento dusseliano que merecem ser destacadas e que são favoráveis ao nosso entendimento, fortalecendo nosso percurso investigativo. Uma delas é a tese de Mabel Bellocchio (2012) pela Universidad de Buenos Aires. Nela, a autora sustenta que a *pedagógica* é uma forma de práxis de libertação, posição que consideramos bastante transparente na obra de Dussel e, claro, assumiremos para esta pesquisa. Mas defendemos algo mais: a ato pedagógico crítico carrega uma práxis de caráter duplo. Articulada dentro da categoria freiriana de conscientização, a ação educativa proposta na *Ética* de Dussel fundamenta a práxis de libertação (a partir das *frentes de libertação*) e, ao mesmo tempo, já se manifesta como práxis de libertação (na relação educador-educando). Por isso, entendemos que sem o momento pedagógico, redesenhado por Dussel no momento moral-formal crítico de sua *segunda ética*, ficaria ausente a articulação entre teoria e prática que possibilita a *práxis de libertação*. Assim, defendemos que a educação, apesar de não expressada pelo autor, ocupa lugar central no desenho de seu pensamento ético-político. Nossa defesa de uma centralidade da educação, contudo, difere daquela apresentada por Daniel Pansarelli. Para ele, há certa centralidade da *pedagógica* para a filosofia de Dussel, pois para que ela se mostre uma filosofia autêntica é preciso que ela mesma se liberte das tradições hegemônicas:

Para que a filosofia seja assim, uma pedagógica, é preciso que se liberte a si mesma, constantemente, da tradição eurocêntrica hegemônica. Precisa ser autêntica, original, o que só pode ocorrer se mantiver alerta em sua postura radicalmente crítica, necessária a todas as filosofias, mas em particular a esta, latino-americana em um mundo eurocentralizado, de libertação em um sistema-mundo de opressão. (PANSARELLI, 2013, p. 197).

Apesar de tratarem também da *pedagógica* e sua relação com a práxis, os trabalhos de Bellocchio e Pansarelli caminham para conclusões diferentes, não contemplando o nosso percurso investigativo, que julgamos original e coerente com o quadro teórico escolhido.

Iniciaremos esse texto apresentando as condições de surgimento das chamadas *teorias da libertação*, destacando em seguida o pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel. No segundo capítulo faremos uma exposição da *pedagógica* exposta na *primeira ética* de Dussel. Por último, no terceiro capítulo, começaremos defendendo a continuidade entre as duas fases do pensamento de Dussel. Depois examinaremos os dois últimos capítulos da *Ética da libertação* onde demonstraremos, no decurso do texto, a composição dupla da *práxis de libertação* entendida no interior do processo de conscientização freiriano, e como esse processo pedagógico é indispensável para a execução do projeto-libertação, por isso seu lugar central na arquitetura teórica dusseliana. Pretendemos, com essa pesquisa, justificar o trabalho diário dos educadores críticos em sala de aula, espaços não-formais, sindicatos e demais movimentos da sociedade civil, que colaboram com o lento processo de conscientização e transformação do mundo em vista da *libertação*.

2 TEORIAS DA LIBERTAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Triste guerrilha, companheiro morto
Suor e sangue, brilho do corpo
Medo só
Mas se o corpo desse pó é pó
Um círio da luz dessa dor
Violento amor há de voar (Ednardo, 1979)

2.1 Antecedentes

Chamamos *teorias da libertação* as diferentes linhas teóricas surgidas na década de 1970 na América Latina que carregam como horizonte o tema da *libertação*. Compartilhando abordagens análogas, as várias ciências que se dedicaram a esse quadro teórico (pedagogia, teologia, filosofia, sociologia, psicologia, entre outras) formularam, a partir de elementos teóricos, epistemológicos ou metodológicos comuns, um novo paradigma teórico-prático, o *paradigma da libertação* (MANCE, p. 21, 2022).

A gênese dessa nova forma multidisciplinar de produzir conhecimento, compreender e interpretar a realidade não acontece por acaso. Seu caminho de formação é, antes, pavimentado em nosso continente por outras correntes teóricas, além de processos históricos marcantes que abriram possibilidades e renovaram esperanças. Veremos nessas primeiras seções como o terreno é preparado para o nascimento dessas teorias cuja categoria da *libertação* ocupa lugar central, em especial a filosofia da libertação, foco dessa pesquisa.

2.1.1 *Marxismo na América Latina*

O esforço teórico e prático de Karl Marx, auxiliado por seu parceiro Friedrich Engels, constituiu um marco para a história humana ao promover a interpretação e crítica ao modo de produção capitalista e seus efeitos negativos para a dignidade humana. As obras de Marx e Engels além de influenciarem toda uma geração de intelectuais, representam um ponto incontornável para qualquer autor que pretenda pensar a realidade de forma minimamente crítica. Além disso, a tradição marxista,

levando a cabo a sentença exposta na tese 11 das *Teses sobre Feuerbach*², impulsionou no decorrer da história – notadamente no século XX – movimentos de transformação social e política em vista da superação da desumanização provocada pelo capitalismo. Nesta primeira seção, abordaremos a tradição marxista na América Latina e, posteriormente, sua encarnação prática nos movimentos de emancipação no nosso continente.

Segundo Michael Lowy, o marxismo foi introduzido na América Latina a partir de imigrantes espanhóis, italianos e alemães, ainda no final do século XIX; daí o aparecimento dos primeiros partidos operários e pensadores locais ligados a essa tradição (LOWY, 2016b, p. 16). Com isso, é possível dizer que a tradição marxista na América Latina teve um impacto significativo nas lutas sindicais, movimentos sociais e intelectuais, sobretudo no século XX. A defesa dos direitos dos trabalhadores, a luta pela reforma agrária, a crítica ao imperialismo e ao capitalismo, bem como a promoção da justiça social e igualdade, foram também temas inaugurados ou revitalizados pelo marxismo em nosso continente. Inclusive, as seções seguintes desse capítulo estão alinhadas com o que será aqui exposto inicialmente, pois a própria filosofia da libertação, como é desenvolvida por Dussel, não deixa de ser uma filosofia ancorada no marxismo.

Voltando a Lowy, a história do marxismo em nossas terras é dividida por ele em três períodos:

1) um período revolucionário, dos anos 1920 até meados dos anos 1930, cuja expressão teórica mais profunda é a obra de Mariátegui e cuja manifestação prática mais importante foi a insurreição salvadorenha de 1932. Nesse período, os marxistas tendiam a caracterizar a revolução latino-americana como, simultaneamente, socialista, democrática e anti-imperialista; 2) o período stalinista, de meados da década de 1930 até 1959, durante o qual a interpretação soviética de marxismo foi hegemônica, e por conseguinte a teoria de revolução por etapas, de Stalin, definindo a etapa presente na América Latina como nacional-democrática; 3) o novo período revolucionário, após a Revolução Cubana, que vê a ascensão (ou consolidação) de correntes radicais, cujos pontos de referência comuns são a natureza socialista da revolução e a legitimidade, em certas situações, da luta armada, e cuja inspiração e símbolo, em grau elevado, foi Ernesto Che Guevara. (2016b, p. 12).

Lowy destaca ainda que duas correntes interpretativas cercaram o pensamento marxista na América Latina, o excepcionalismo indo-europeu e o

² “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103).

eurocentrismo. No primeiro caso, representado pela Aliança Popular Revolucionário Americana (APRA) do peruano Haya de la Torre, buscava-se superar totalmente o marxismo devido as condições particulares (geográficas, sociais, culturais e políticas) americanas, que corresponderiam a um tempo-espaço profundamente diverso em relação à Europa. De forma oposta, a abordagem eurocêntrica pretendia transpor exatamente como pensado no Velho Mundo os modelos teóricos para se compreender e criticar a realidade local. Foi dessa última corrente que saíram conceitos problemáticos que classificavam, por exemplo, a estrutura agrária latino-americana como feudal, nossa burguesia como revolucionária e o campesinato como averso ao socialismo. Além disso, considerava-se que, devido a esse caráter “feudal”, a revolução socialista não estaria na agenda da América Latina, antes seria preciso concretizar a etapa histórica da democracia burguesa (LOWY, 2016b, p. 13). Em resumo, enquanto a primeira interpretação hipervalorizava as particularidades do nosso continente, a segunda as ignorava. As duas, no entanto, concordavam em uma coisa: o socialismo não poderia ser vislumbrado em nosso continente a curto prazo.

Diferentemente do que era proposto nessas abordagens, ergueu-se um pensamento original que soube articular de maneira criativa a tradição marxista com as condições peculiares do continente. Seguindo a divisão por períodos de Lowy, iniciaremos a exposição desses autores lançando agora um olhar rápido sobre a produção daquele responsável pelo primeiro empreendimento teórico original marxista no contexto latino-americano: José Carlos Mariátegui.

Mariátegui foi um escritor e jornalista peruano que descobriu o marxismo no início da década de 1920, quando esteve na Europa, especialmente na Itália. Sua atividade teórica e política inclui uma breve participação na APRA, a fundação de jornais e revistas (como a *Amauta*), e de sindicatos e partidos políticos. Participou, a distância, da Conferência Comunista Latino-Americana em 1929, enviando teses com a delegação peruana para o debate que aconteceu em Buenos Aires. Segundo Vijay Prashad, a posição de Mariátegui confrontava o programa do *Comintern*³ para a América do Sul, causando uma discussão acirrada durante a conferência (2019, p. 102). O ponto de divergência foi exatamente a questão indígena, um dos núcleos do pensamento de Mariátegui, que havia publicado um ano antes sua obra *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, classificada por Lowy como “a primeira

³ Organização internacional fundada por Vladimir Lenin com o objetivo de reunir partidos comunistas de diferentes países. Também conhecida por *Terceira Internacional*.

tentativa de análise marxista de uma formação social latino-americana concreta” (2016b, p. 19.).

Divergindo da postura reducionista da APRA e também da pura transposição de ideias europeias, Mariátegui, refletindo desde o Peru, mas abarcando toda a situação latino-americana, defendia a inexistência de uma burguesia progressista local que pudesse sustentar os ideais da democracia liberal⁴. Por isso, a etapa da revolução burguesa não teria lugar no nosso continente. Ao contrário, a revolução teria que partir do campo, levantando a questão agrária e indígena, e posicionando-se como anti-imperialista (LOWY, 2016b, p. 21). Mariátegui, portanto, superava as abordagens eurocêntrica e do excepcionalismo indo-europeu ao colocar na ordem dia a revolução socialista.

Segundo Mariátegui, o problema indígena é um problema econômico, porque, em última instância, está ligado a situação da terra. Ora, dentro dos ditames liberais a terra funciona como qualquer outra mercadoria, possibilitando ao poder econômico a concentração de terras com latifúndios, sufocando os povos originários. Por outro lado, há na cultura indígena uma tradição comunitária, voltada à comunhão de bens e a socialização da produção agrícola, o que os coloca como grupo afetado diretamente pela democracia liberal e, ao mesmo tempo, como possível movimento libertador, de inspiração comunista. Ao contrário do liberalismo e sua ideologia individualista, que nada tem contribuído para a questão indígena, “el comunismo, en cambio, ha seguido siendo para el indio su única defensa” (MARIATEGUI, 2007, p.194).

Prashad lembra ainda que na época de Mariátegui, predominava o movimento cultural denominado *indigenismo*, que, de forma romântica, reduzia o indígena a um produtor cultural. Com Mariátegui, entretanto, os indígenas passam a produtores de sua própria história (2019, p. 101)!

A partir da década de 1930, com a hegemonia do estalinismo sobre o pensamento de esquerda latino-americano, temos um arrefecimento de produções

⁴ Essa posição, segundo Lowy, confrontava a visão para a América do *Comintern* justamente por já estar sendo posta na prática na China revolucionária (2016b, p. 21). Nas palavras de Mariátegui: “para que la revolución demo-liberal haya tenido estos efectos, dos premisas han sido necesarias: la existencia de una burguesía consciente de los fines y los intereses de su acción y la existencia de un estado de ánimo revolucionario en la clase campesina y, sobre todo, su reivindicación del derecho a la tierra en términos incompatibles con el poder de la aristocracia terrateniente. En el Perú, menos todavía que en otros países de América, la revolución de la independencia no respondía a estas premisas” (2007, p. 53).

científicas ligadas ao marxismo, mas não um completo vácuo. Lowy cita, entre outros autores significativos, os trabalhos de Anibal Ponce, Caio Prado Junior e Silvio Frondizi (2016, p. 41). Será, no entanto, com a revolução cubana, que o marxismo volta a se erguer, teórica e concretamente, com originalidade em nosso continente.

Ao derrotar a ditadura de Fulgencio Batista em 1959, o Movimento 26 de Julho, comandado por Fidel Castro, assume o comando da ilha e inicia uma série de medidas democráticas e nacionalistas, como a reforma agrária e a desapropriação de refinarias de petróleo. Esse movimento inicial, contudo, não fora suficiente na perspectiva dos revolucionários cubanos que, a partir de 1960, radicalizam as transformações econômicas num salto qualitativo e socialista e desapropriam toda a burguesia do país, abolindo de vez o capitalismo e inaugurando uma nova era para o marxismo na América Latina e no mundo (LOWY, 2016, p. 45). Segundo Lowy:

A primeira revolução socialista da América foi feita sob a liderança de revolucionários alheios ao molde ideológico do comunismo stalinista, com a sua concepção evolucionista do processo histórico e a sua interpretação economicista do marxismo [...]. A Revolução Cubana subverteu claramente a problemática tradicional da corrente marxista até então hegemônica na América Latina. Por um lado, demonstrou que a luta armada podia ser uma maneira eficaz de destruir um poder ditatorial e pró-imperialista e abrir caminho para o socialismo. Por outro lado, demonstrou a possibilidade objetiva de uma revolução combinando tarefas democráticas e socialistas em um processo revolucionário ininterrupto. (2016b, p. 46).

Com a vitória cubana, uma nova etapa revolucionária tem início no continente. Por isso, veremos o pensamento por trás dessa tendência, destacando dois exemplos: Ernesto “Che” Guevara e Camilo Torres.

Lowy defende que existem três temas centrais – que estão interligados – no pensamento de Che:

O primeiro é a importância de uma ética comunista no processo revolucionário e a rejeição de medidas econômicas de construção socialista que se baseiem “nas armas podres que nos deixou o capitalismo (a mercadoria como unidade, a rentabilidade, o interesse econômico individual como motivação etc.)” [...]. O segundo é o caráter socialista da revolução na América Latina, que deve derrotar “ao mesmo tempo os imperialistas e os exploradores locais” [...]. O terceiro tema de Guevara é a luta armada como principal forma de combate aos regimes ditatoriais predominantes na América Latina. Para ele, a guerrilha rural, vista como uma continuação por outros meios da luta política revolucionária, é a forma mais segura e realista de luta armada. (2016b, p. 47).

As ideias de Che, portanto, avançam para uma originalidade no marxismo latino-americano que dialogam com a experiência prática da Revolução Cubana. É uma situação única no nosso continente; pela primeira vez uma revolução vitoriosa

caminha no horizonte socialista acompanhada de uma teoria crítica que irá estremecer não só os movimentos sociais e políticos locais, mas também o campo das ciências. A obra de Che, sua influência sob os textos e discursos de Fidel Castro e a própria vivência concreta do socialismo cubano irão estimular o desenvolvimento de ciências sociais críticas na América Latina:

Pela primeira vez, o marxismo penetrou em larga escala nas universidades latino-americanas e enriqueceu o estudo da sociologia, da economia política, da história e da ciência política. As ideias da ciência social norte-americana e os seus imitadores na América Latina, as teorias desenvolvimentistas da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina, das Nações Unidas), com a sua problemática dualista – sociedade moderna contra sociedade arcaica –, e as teorias congeladas da esquerda tradicional, geralmente de origem stalinista, foram questionadas e criticadas em uma série de obras de pesquisa teórica e empírica. (LOWY, 2016b, p. 50).

Voltando ao pensamento de Che, destacamos sua visão da guerrilha como movimento da luta de classes, próprio do povo. Em suas palavras:

a guerra de guerrilhas é uma guerra do povo, é uma luta de massas. Pretender realizar este tipo de guerra sem o apoio da população é o prelúdio de um desastre inevitável. A guerrilha é a vanguarda combativa do povo, situada em um determinado lugar de um certo território, armada, disposta a realizar uma série de ações bélicas tendentes ao único fim estratégico possível: a tomada do poder. Está apoiada pelas massas camponesas e operárias da região e de todo o território em questão. Sem estas premissas não se pode admitir a guerra de guerrilhas. (GUEVARA, 2016, p. 300).

Com essa abordagem, Che não só atualiza o conceito de luta de classes no contexto latino-americano, como apresenta uma metodologia para a tomada do poder. Sua posição sobre a guerra de guerrilhas também será compartilhada por Fidel Castro: “A luta guerrilheira transformou-se em um fator que mobilizou as massas, que aguçou a luta, a repressão, aprofundou as contradições do regime e, simplesmente, o povo tomou o poder; toma-se o poder por meio das massas” (2016, p. 293). O exemplo da Revolução Cubana mostraria a guerrilha como estratégia política viável, pois forças populares, mesmo sem todas as condições favoráveis, poderiam suplantar exércitos treinados. É importante salientar que para Che, o cenário da luta armada para América seria fundamentalmente o campo.

Seguindo o exemplo de Che, o sacerdote católico Camilo Torres abandona suas funções religiosas para dedicar-se a luta armada na Colômbia, na década de 1960. Em sua *Mensagem aos cristãos*, Camilo reflete sobre o conteúdo político do cristianismo em consonância com o mandamento do amor ao próximo. Ora, se o principal mandamento cristão orienta a caridade, a religião cristã assume uma

condição que ultrapassa o âmbito da espiritualidade e adentra ao universo material, pois a caridade ou o amor ao próximo significa a assistência ao necessitado, a promoção de condições para que o outro possa viver sem privações materiais, com dignidade. Nessa perspectiva e alinhado à máxima do Papa Pio XI que “a política seria uma das formas mais elevadas da caridade”⁵, Camilo compreende a necessidade do enfrentamento político para garantir a satisfação das exigências mínimas para a manutenção da vida em sua universalidade. Se a política é o meio para a efetivação do Reino de Deus, no nosso continente a atividade política deve subverter toda a lógica de exploração e pobreza enraizada em nossas sociedades desde a invasão europeia, que concentra nas mãos de uns poucos as riquezas e o poder sobre a vida das maiorias. Por isso, a ação política deve ser revolucionária:

é preciso tirar o poder das minorias privilegiadas para dá-lo às maiorias pobres. Isto, se for feito rapidamente, é o essencial de uma revolução. A revolução pode ser pacífica se as minorias não fizerem resistência violenta. A revolução, portanto, é a forma de se obter um governo que dê comida para o faminto, que vista o despido, que ensine quem não sabe, que realize as obras de caridade, de amor ao próximo não só de forma ocasional e transitória, não apenas para alguns poucos, mas para a maioria dos nossos próximos. Por isso, a revolução não só é permitida como é obrigatória para os cristãos que vejam nela a única maneira eficaz e ampla de realizar o amor para todos. (TORRES, 2016, p. 317).

Camilo justifica a luta armada com base na situação dramática em que vive o povo latino-americano, explorado por uma minoria que governa com tirania. O uso da violência, portanto, é legítimo e configura-se não como ataque, mas como reação, defesa e luta pela sobrevivência. A luta armada seria o meio mais rápido para garantir às maiorias sofridas o direito de viverem dignamente.

Ainda na década de 1960 a produção marxista vai se encaminhar por outras duas vertentes que veremos nas seções adiantes. A primeira, denominada *teoria da dependência*, irá desvelar a dinâmica entre o subdesenvolvimento e a dependência estrangeira. Já as chamadas *teorias da libertação*, irão aproveitar todos os aportes anteriores para desenvolverem uma categoria original que transitará por diversas disciplinas: a *libertação*. Pensando na organização das seções, abordaremos agora os movimentos de emancipação, trazendo o lado prático do marxismo latino-americano, mas também das revoltas e insurreições anteriores à chegada do marxismo em nossas terras.

⁵ A famosa frase de Pio XI, lembrada no Concílio Vaticano II por Paulo VI, foi resgatada recentemente pelo Papa Francisco (2013).

2.1.2 Movimentos de emancipação

Enrique Dussel coloca na pré-história da filosofia da libertação, as “emancipações” latino-americanas. A primeira é a emancipação colonial, iniciada em 1776 com a independência das colônias britânicas e estendendo-se até 1965 com o processo de descolonização da Ásia e da África. Paralelamente aos movimentos de independência nasce também um pensamento crítico e político em nosso continente que, embora não esteja submerso no horizonte marxista (ou seja até mesmo anterior), carrega em seu núcleo um caráter revolucionário, com insurreições armadas e perspectivas nacionalista, regionalista ou mesmo anti-imperialista (como pode ser observada já em José Martí), e que visavam em última instância a constituição de Estados independentes, com a liberdade comercial e administrativa que o colonizador jamais poderia oferecer (DUSSEL, 1994, p. 31).

A segunda emancipação corresponde a um período ainda em desenvolvimento. Estamos tratando da história da América Latina que teve seu curso natural interrompido pela invasão europeia a partir de 1492. De lá até aqui, muito lentamente, vai se gestando a consciência de libertação que encontra sua primeira vitória com a emancipação colonial. Um rompimento mais radical com a herança colonial, contudo, representa uma verdadeira transformação ética, cultural, política e econômica que é vislumbrada pela primeira vez em 1959 com a Revolução Cubana. Esse é o marco da segunda emancipação e evento basilar da história do marxismo latino-americano. A Revolução Cubana atualiza os ideais defendidos pelas nações emergentes da primeira emancipação com a teoria marxista e mais: supera os ditames do marxismo ocidental recriando o marxismo desde o contexto sociocultural do continente. A Revolução Cubana resgata não somente o legado de Martí, mas honra o trabalho intelectual e político de pensadores como Julio Antonio Mella e Jose Carlos Mariategui, além de redimir a insurreição camponesa de El Salvador sufocada décadas antes.

Há, portanto, uma condição própria do nosso continente que deve ser superada: a colonialidade⁶. Mesmo após a independência política das colônias

⁶ Essa condição é descrita por Quijano como a “estrutura colonial de poder” persistente nos países colonizados, mesmo depois de superado o colonialismo. Ora, mas se determinada nação alcançou sua independência, desvinculando-se politicamente do seu colonizador, como é possível a permanência de uma situação de poder ainda exercida pela potência estrangeira? Veremos mais adiante como as contribuições da teoria da dependência e, no capítulo seguinte, a exposição de Dussel sobre a

britânicas, francesas, espanholas ou portuguesas, a América (com exceção de EUA e Canadá) mantém sua herança colonial expressa na dependência econômica e tecnológica em relação aos países do centro do sistema-mundo⁷.

A busca pela libertação inicia ainda no processo de colonização, com a resistência engendrada pelos povos nativos e a crítica realizada, por dentro do “mundo” do colonizador, por Bartolomeu de Las Casas. Ele é o primeiro crítico frontal da modernidade e dos efeitos negativos desse processo civilizatório posto em prática na invasão e conquista da América (DUSSEL, 2020, p. 59). Por isso, Dussel o posiciona como o primeiro filósofo da libertação⁸ (1977, p. 15).

O relato cru e impactante de quem foi testemunha do massacre orquestrado no Novo Mundo, não foi o único feito de Las Casas. Seus esforços percorreram as vias teórica e prática. Debateu com intelectuais, nobres e religiosos, defendendo a dignidade dos povos nativos e condenando, à luz do cristianismo, a violência brutal perpetrada pelo conquistador. Além disso, trabalhou em defesa dos indígenas por diversas oportunidades quando esteve na América. Las Casas reduz o *ethos* do conquistador a simples e vulgar acumulação de riquezas. E, para atender esse vício, justifica-se a invasão e a dominação na superioridade do europeu, de sua cultura e de sua fé:

Os espanhóis não vão às Índias movidos pelo zelo da fé, nem pela honra de Deus, nem para socorrer e adiantar a salvação do próximo, nem tampouco para servir a seu Rei como sempre se orgulham de dizer sob falsos pretextos; é a avareza e ambição que para ali os arrasta a fim de dominar perpetuamente sobre os índios, como Tiranos e Diabos (CASAS, 2021, p. 131.)

pedagógica elucidam essa questão. Mas, adiantando a resposta a partir de Quijano, podemos dizer resumidamente que o colonizador mantém uma “colonização cultural”, resultado das décadas em que manteve o controle político e pôde reprimir modos de conhecer, de produzir perspectivas, imagens e símbolos, afirmando sua cultura como universal; além de direcionar, especialmente através da educação, as bases econômicas e tecnológicas da nação colonizada, garantindo com eficácia o controle social e cultural (1992, p. 13). E, claro, as consequências dessa herança colonial, além de difícil percepção, não são fáceis nem rápidas de superar.

⁷ Termo de Immanuel Wallerstein, bastante utilizado na produção madura de Dussel, que designa “una zona espaciotemporal que atraviesa múltiples unidades políticas y culturales, una que representa una zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémica” (WALLERSTEIN, 2005, p. 32).

⁸ Sidekum retrocede as origens da filosofia da libertação ao debate realizado por Las Casas e outros acerca da condição dos povos nativos ante a colonização: “A filosofia da libertação tem seu surgimento concomitantemente ao período da reação à nova modernização instaurada pelo imperialismo capitalista a partir da década de 1960, ou seja, na implantação das ditaduras cívico militares na maior parte dos países da América Latina. No entanto, deve-se também levar em consideração que as raízes da filosofia da libertação latino-americana já foram lançadas durante muitos séculos, desde a aurora da Modernidade até a era da globalização contemporânea, iniciando-se com os debates sobre a condição humana dos Povos de Abya-Yala ao serem dominados e espoliados com a Conquista europeia” (SIDEKUM, 2015, p. 33).

O que é perceptível em Las Casas, e que também continua atual, não é simplesmente a condenação da violência e crueldade da dominação do homem pelo homem, que existe desde os primórdios da sociedade humana e que sempre encontrou vozes indignadas e contrárias, seja em textos religiosos ou mesmo ações que ficaram eternizadas na história universal. Las Casas irá argumentar precisamente contra o cinismo de sua época, que tenta justificar com um verniz racional e teológico a invasão, a escravidão e o assassinato. Essa razão cínica, na sua manifestação hodierna, será também enfrentada por Dussel.

Antes da ascensão do marxismo na Europa, a agenda da libertação e superação da exploração do homem pelo homem já existia no continente americano, iniciada com os movimentos de resistência e emancipação das colônias. Nesse período destacamos a revolução haitiana, pelo seu caráter anticolonial e antiescravista⁹, e o trabalho realizado por José Martí e Simon Bolívar, que ousaram levar a cabo, no caribe e na América do Sul, a construção de Estados independentes, suplantando o domínio do colonizador.

A partir do surgimento do pensamento crítico ao modo de produção capitalista na Europa, com os socialistas utópicos, anarquistas, movimentos operários e, especialmente, com a obra e atuação política de Karl Marx e Friderich Engels, a esperança na criação de um novo mundo e uma nova forma de viver, com relações de igualdade, acesso universal aos bens necessários a sobrevivência humana, onde a vida de cada pessoa importasse mais que a propriedade privada, ganha fôlego no coração de trabalhadores e camponeses do Velho Mundo. As insurreições, greves e conquistas dos trabalhadores europeus inspiraram no mundo todo a luta pela dignidade humana negada pelo regime de trabalho desumano do recente capitalismo industrial. Com a Revolução Russa tais ideias se materializam pela primeira vez na história como alternativa aos ditames capitalistas de forma duradoura. Na América, a

⁹ A Revolução Haitiana, que ocorreu entre 1791 e 1804, é um evento histórico de grande impacto para a história mundial. Liderada por pessoas escravizadas oriundas do continente africano, essa revolta resultou na independência do Haiti, tornando-o o primeiro país latino-americano a se livrar do domínio colonial. O movimento teve início como uma revolta contra a opressão francesa, ganhando força sob a liderança de figuras como Toussaint Louverture e Jean-Jacques Dessalines. Sobre esse aspecto, Trouillot aponta a incapacidade do colonizador em conceber pessoas escravizadas se libertando e assumindo um país: “a ideia de que africanos e seus descendentes não seriam capazes de conceber a liberdade – menos ainda de formular estratégias e assegurar essa liberdade – era baseada não tanto em evidências empíricas, mas numa ontologia, uma ordenação implícita do e de seus habitantes” (2016, p. 122). Essa ideologia dominadora, que colocava o não-europeu como não ser, mero objeto, incapaz de se realizar na história, será explorada mais adiante com a filosofia de Dussel.

repercussão desses eventos e dessas ideias irão influenciar nossas revoltas e revoluções no decorrer do século XX.

Meio que esquecida nas páginas da história latino-americana, a rebelião em El Salvador de 1932 se destaca duplamente: além de ser considerado um movimento popular, de massas, foi conduzido pelo Partido Comunista local – um fato inédito no continente (LOWY, 2016b, p. 23). Organizada pelos comunistas e contando com o apoio de camponeses e indígenas, a revolta buscava subverter a absurda desigualdade e concentração de renda que possibilitava algumas dezenas de famílias viverem na opulência enquanto todo o resto da população convivia com a miséria diária. Estima-se a participação de 40 mil combatentes que foram reprimidos pelo exército e grupos paramilitares. Ao final, mais de 20 mil revolucionários foram executados (entre homens, mulheres e crianças) e a revolução fracassa.

Também fracassa o levante militar comunista de 1935 tentado no Brasil. Aqui, ao contrário de El Salvador, não havia uma adesão popular, mas apenas um grupo militar que esperava algum apoio de políticos e de setores da burguesia – que nunca aconteceu. O movimento, liderado por Luiz Carlos Prestes e apoiado pelo *Comintern*, tentaria uma revolução armada que seria deflagrada nos inúmeros regimentos militares pelo país. Com a pouca adesão, o levante foi rapidamente reprimido, seus líderes foram presos, torturados ou mesmo executados (LOWY, 2016b, p. 27).

A revolução vitoriosa e que inaugura, segundo Dussel, um novo momento de emancipação para o continente, foi a já mencionada Revolução Cubana. Além dela, pode-se citar também o sucesso da Revolução Sandinista em Nicarágua (1979) e o movimento zapatista que emerge na década 1990 em Chiapas, no México, e que permanece atualmente em atividade. Além disso, diversos partidos políticos de esquerda ganham destaque na política institucional. De inspirações operárias, socialistas ou comunistas, diversas agremiações no Brasil, Argentina e, especialmente, no Chile, desempenharam um papel importante na luta por direitos e em defesa das maiorias exploradas. Chegando ao poder democraticamente, através do voto popular, entretanto, muitas vezes foram impedidas de governar, seja por

golpes militares ou golpes jurídico-parlamentares, todos sob o beneplácito – ou mesmo com a participação – das potências ocidentais¹⁰.

2.1.3 A teoria da dependência

Retornando às questões envolvendo as etapas históricas do socialismo e o desenvolvimento do continente, citadas no início desse capítulo, veremos agora o esforço em compreender a realidade latino-americana pelo viés econômico, denominado *teoria da dependência*.

De acordo com as teses vigentes desde a década de 1950 produzidas no âmbito da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) – grupo ligado à ONU (Organização das Nações Unidas) –, o subdesenvolvimento percebido na América Latina seria superado no decorrer do tempo, conforme avançasse o processo de diversificação industrial. Essa visão, exposta aqui de forma extremamente sucinta, era chamada de *desenvolvimentista*, porque considerava que os países periféricos alcançariam, mesmo atrelados à lógica capitalista, o status (e as condições materiais) de “desenvolvidos” num futuro próximo. E, por conseguinte, tal desenvolvimento repercutiria na redução das mazelas sociais. Essa perspectiva será contestada na década de 1960 por diversos teóricos de uma nova corrente econômica e sociológica, a teoria da dependência. O que esses autores traziam de novidade era exatamente levar em consideração a herança colonial do continente e a impossibilidade de tal desenvolvimento pelos moldes ocidentais. O gerenciamento realizado pelos países do centro do sistema-mundo em relação aos países periféricos os deixava numa posição privilegiada, colocando o segundo grupo numa relação de dependência, especialmente financeira e tecnológica, que impediria, mesmo a longo prazo, seu real e autônomo desenvolvimento. Nas palavras de Theotônio dos Santos:

A dependência é uma situação em que um certo grupo de países tem sua economia condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia

¹⁰ É de notório saber a colaboração do governo estadunidense com as ditaduras implantadas na América Latina que suplantaram governos de aspiração popular (como no Brasil e no Chile) na segunda metade do século passado, tendo destaque a Operação Condor. Já no século XXI, os EUA voltam a desestabilizar os governos progressistas latino-americanos de forma direta ou indireta, como no impeachment do paraguaio Fernando Lugo, os constantes ataques à Venezuela, a interferência nas eleições na Bolívia que culminaram com a renúncia de Evo Morales, e o golpe no Brasil que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e prendeu sem provas o então ex-presidente Lula (PRASHAD, 2020). Após os golpes na Bolívia e no Brasil, assumiram figuras conservadoras, de extrema-direita e simpáticas aos ditames norte-americanos (Jeanine Añez, Michel Temer e Jair Bolsonaro).

à qual a própria está submetida. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre elas e o comércio mundial, assume a forma de dependência quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e autoimpulsar, enquanto outros países (os dependentes) só podem fazer isso como reflexo dessa expansão, que pode agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento imediato. De qualquer forma, a situação básica de dependência leva a uma situação global dos países dependentes que os coloca em posição de atraso e sob a exploração dos países dominantes (SANTOS, 2016, p. 403).

Essa relação de dependência, legada do processo de colonização, que não havia sido vislumbrada pela CEPAL, consiste numa originalidade teórica que irá pavimentar uma nova compreensão sobre a condição latino-americana e reforçar a necessidade de uma “libertação”.

De acordo com Fernando Henrique Cardoso, em artigo publicado na década de 1970, três fatores motivaram os estudos sobre o tema da dependência: as análises sobre os obstáculos ao “desenvolvimento nacional”, as atualizações possibilitadas pelo marxismo ao estudo do capitalismo internacional em sua fase monopólica e a interpretação da história latino-americana na perspectiva das relações de classes (CARDOSO, 1972, p. 32). Ou seja, na visão de Cardoso, a contribuição da teoria marxista aos estudos sobre dependência foi crucial. Apesar disso, essa teoria não foi desenvolvida de forma homogênea. Um grupo de autores mais radicais (Gunder Frank, Rui Mauro Marini, Aníbal Quijano e Luis Vitale), por exemplo, compreendia a necessidade de articular a pesquisa econômica no interior de uma estratégia política, ao passo que outros autores (como o próprio Fernando Henrique Cardoso) apontarão, anos mais tarde, limitações que irão marcar certo distanciamento das conclusões apresentadas pelo primeiro grupo citado¹¹. Sobre esse grupo de autores, mais radicais e alinhados ao marxismo, Lowy sintetiza assim suas principais teses:

1. A rejeição da teoria do feudalismo latino-americano e a caracterização da estrutura colonial histórica e da estrutura agrária presente como essencialmente capitalistas.
2. A crítica do conceito de uma “burguesia nacional progressista” e da perspectiva de um possível desenvolvimento capitalista independente nos países latino-americanos.
3. Uma análise da derrota das experiências populistas como resultado da própria natureza das formações sociais latino-americanas, sua dependência estrutural e a natureza política e social das burguesias locais.
4. A descoberta da origem do atraso econômico não no feudalismo nem em obstáculos pré-capitalistas ao desenvolvimento econômico, mas no caráter do próprio desenvolvimento capitalista dependente.

¹¹ Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, irá admitir a possibilidade de uma situação de dependência com desenvolvimento capitalista circunscrito (GULDBERG, 1992, p. 71).

5. Finalmente, a impossibilidade de um caminho “nacional-democrático” para o desenvolvimento social na América Latina e a necessidade de uma revolução socialista como única resposta realista e coerente ao subdesenvolvimento e à dependência. (2016b, p. 51)

De modo muito significativo, podemos indicar que esses cinco pontos descritos acima estão, em sua maior parte, confirmando, aperfeiçoando ou continuando os achados de Mariátegui e a experiência inicial da Revolução Cubana. Traçando uma linha temporal na evolução teórica do marxismo e pensamento crítico latino-americano, não seria forçoso estabelecer como teses centrais: 1) a crítica de Mariátegui à transposição do marxismo ocidental como uma receita pronta para as revoluções mundiais; 2) o entendimento, ainda em Mariátegui e depois reforçado pelos teóricos da dependência, acerca da impossibilidade de se estabelecer uma etapa democrática no continente afiançada pela burguesia local; 3) a urgência de se apropriar e priorizar as demandas específicas do campo e dos povos originários para a construção de qualquer programa revolucionário (Mariátegui e Che); 4) a compreensão do subdesenvolvimento e dependência da América Latina como realidade natural ao capitalismo periférico e intrínseca à lógica do desenvolvimento dos países do centro; 5) a necessidade da revolução socialista como meio para romper com a exploração das maiorias e o estado de subdesenvolvimento. Afinal, o socialismo é uma mudança, uma mudança total na vida das pessoas, e uma mudança de relações baseada, sobretudo, na solidariedade¹². Para este último ponto, entretanto, gostaríamos de salientar que ideia de solidariedade não é apenas um valor ético interno da revolução, mas também uma necessidade internacional que deve orientar as relações entre as nações. Em 1965, Che refletia sobre as condições para a manutenção da revolução socialista: não era suficiente derrubar o antigo regime! Como uma nação da América Latina poderia isoladamente elevar-se qualitativamente sobre o modo capitalista, rompendo com sua dependência histórica e, ao mesmo tempo, enfrentando a hostilidade dos países dominantes? Para Che, os países socialistas devem se ajudar, a solidariedade deve guiar o processo revolucionário (PRASHAD, 2019, p. 130).

2.1.4 O paradigma da *libertação*

¹² Essa definição de Socialismo foi elaborada por Fidel Castro em uma entrevista no México, em 1991 (PRASHAD, 2019, p. 152).

Ao lado da teoria crítica marxista, os movimentos e revoltas ocorridos até a década de 1960, sobretudo a Revolução Cubana, criaram o ambiente favorável para o surgimento de uma nova corrente teórica multidisciplinar que centrava seus esforços na categoria da *libertação*. O chamado *paradigma da libertação* é uma expressão das próprias condições históricas, políticas e culturais do continente, marcado pela invasão e colonização por povos estrangeiros e a formação de Estados Nacionais sucumbidos à lógica de exploração capitalista e amarrados num outro tipo de colonização: a dependência estrangeira. Por isso, a construção desse paradigma precisava percorrer todos esses momentos, teóricos e práticos da América Latina, a saber: uma teoria crítica que pudesse desvelar as entranhas do sistema de dominação e, ao mesmo tempo, oferecer alternativas à ideologia liberal-capitalista; e movimentos concretos de transformação que mostrassem na prática que um novo horizonte político-social era factível.

Há um elemento, contudo, ainda não explorado com rigor nessas páginas, mas que merece atenção: a influência de um certo cristianismo de orientação prática, moldado no decorrer do século XX por setores católicos. Antes de Camilo Torres, uma corrente católica de padres operários emergiu na Europa (principalmente na França) com uma crítica obrigatória e natural ao sistema capitalista. Além dos sacerdotes, movimentos religiosos laicos também se inseriam no debate sobre o mundo do trabalho, como a Ação Católica e a Juventude Operária Católica¹³. Não se tratava (ainda) de um cristianismo que subsumia a teoria marxista, mas simplesmente a reação a um modo de produção que atrofiava a vida humana. A exploração no trabalho e as más condições de vida foram lidas como ofensas a criação divina já que reduzia homens, mulheres e crianças a objetos dentro de uma engrenagem de acumulação de bens e riquezas que atendia apenas uma parcela muito diminuta da população.

Tal reação era traduzida na ação direcionada aos mais carentes, na maior parte das vezes por ordens religiosas; mas houve também um esforço teórico em sintetizar qual seria o papel da igreja diante desse novo mundo marcado pelas

¹³ Na América Latina esses movimentos laicos desempenham papel fundamental para a elaboração da Teologia da Libertação: “movimentos católicos laicos, tais como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Ação Católica, ou os movimentos populares educacionais (Brasil), comitês para a promoção da reforma agrária (Nicarágua), federações de camponeses cristãos (El Salvador) e, acima de tudo, as comunidades de base, eram, no início dos anos 1960, a arena social na qual os cristãos se comprometeram ativamente com as lutas populares, reinterpretaram o Evangelho à luz de sua prática e, em alguns casos, foram atraídos pelo marxismo” (LOWY, 2016a, p. 86).

relações de trabalho, crescente industrialização e injustiças sociais. A chamada Doutrina Social da Igreja, embora editada pelo Papa João Paulo II, tem suas origens ainda no século XIX na encíclica *Rerum Novarum*. Segundo Dussel, a Doutrina Social vai, no decorrer das décadas, atualizando suas definições políticas e sociais, culminando no Concílio Vaticano II. A *Rerum Novarum*, por exemplo, ainda que constitua um passo importante no desenvolvimento da consciência social dos cristãos, está atrelada a lógica capitalista - condena o socialismo e celebra a propriedade privada e as classes sociais como realidades naturais. Tal visão, no entanto, será atualizada por encíclicas posteriores, chegando-se até a compreensão e conceituação de tipos de socialismo, ao passo que o capitalismo começa a ser rejeitado (DUSSEL, 1986, p. 228). Essa mudança de entendimento sobre o socialismo e a crescente crítica ao capitalismo concebida no âmbito do Concílio Vaticano II abrirá o caminho até a Conferência de Medellín, onde uma nova fase do cristianismo latino-americano inicia. Assim, a partir de uma visão crítica ao modo de produção capitalista e referendados pela experiência comunitária dos primeiros cristãos descrita no Atos dos Apóstolos, teólogos e líderes religiosos latino-americanos, como Gustavo Gutiérrez e Dom Helder Câmara, buscaram articular uma abordagem teológica que vinculasse a fé cristã à luta pela justiça social, enfatizando a opção preferencial pelos pobres e o compromisso com a transformação social.

Essa perspectiva teórica nascente, própria da América Latina, ganha um impulso extra quando o capitalismo se agarra a regimes militares para garantir sua sobrevivência. A categoria *libertação*, por conseguinte, irá traduzir o centro da problemática envolvendo o continente: a luta contra o capitalismo significava, ao mesmo tempo, a libertação da dependência estrangeira e a libertação dos governos ditatoriais.

As primeiras produções aparecem no final da década de 1960, após a Revolução Cubana e com o debate sobre a questão da dependência já iniciado. Segundo Mance (2022, p. 350) o início da ruptura epistemológica no campo das ciências humanas na América Latina se dá com Paulo Freire, com as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou comunicação?*. Na mesma época, Rubem Alves e Hugo Assmann publicam os textos que inauguram a Teologia da Libertação¹⁴ e Fals Borda

¹⁴ No caso da teologia, apesar do ineditismo em relação a temática tratado por Rubem Alves e Assmann, a categoria *libertação* será efetivamente sistematizada no bojo de uma práxis cristã com

o ensaio inicial de uma Sociologia da Libertação. Freire, no entanto, tem o mérito de mover uma ruptura que será crucial para o desenvolvimento das várias teorias da libertação. Em poucas palavras, podemos dizer que os trabalhos iniciais de Freire já contestam a noção eurocêntrica de verdade, ciência ou validade como as únicas possíveis. Para ele, a superação desse saber estabelecido como universal ou mesmo de ideologias ocorre através de um movimento contínuo de problematização e dialogicidade, mediados pela práxis. Para essa nova perspectiva epistemológica, a produção e validação do conhecimento são dialógicas e atreladas a ação crítica que desvela e transforma a realidade. Há, portanto, uma metodologia que carrega como elementos centrais para a produção científica o diálogo e a ação. Tal abordagem irá marcar a produção multidisciplinar de *libertação*, que deverá basear-se: 1) na construção de alternativas epistemológicas para compreensão da realidade desde a América Latina, 2) na articulação entre teoria e prática (ciência e militância) e 3) na defesa de novos modelos sócio-políticos que superem a dependência, colonialidade ou estado de subdesenvolvimento e promovam dignidade para os grupos oprimidos cujos direitos são negados pelo sistema vigente.

Concluído esse exame dos antecedentes envolvendo as *teorias da libertação*, veremos a seguir um quadro geral sobre a *pedagogia* e a *filosofia da libertação*. Apontaremos os temas centrais de interesse dessa pesquisa referente ao pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel, situando o leitor no universo conceitual de cada autor para, enfim, podermos articular as duas áreas (educação e filosofia) a partir do capítulo seguinte.

2.2 Pedagogia da libertação em Paulo Freire

Conforme exposto anteriormente, Paulo Freire é um nome basilar das teorias da libertação. Ultrapassando o âmbito pedagógico, suas ideias serão aproveitadas não apenas de forma acidental, mas, muitas vezes, sustentarão a construção teórica de outras áreas, como nas abordagens teológicas e filosóficas¹⁵.

Gustavo Gutierrez e sua *Teología de la liberación*, de 1971, e Leonardo Boff com seu ensaio de cristologia de 1972, intitulado *Jesus Cristo libertador* (MANCE, 2022, p. 252).

¹⁵ Acerca da influência de Freire sobre a Teologia da Libertação e a Conferência de Medellín, indicamos a obra de Mance já citada (2022). A respeito do papel de Freire para a arquitetura teórica da *Ética da Libertação* de Dussel, trataremos nos capítulos seguintes.

Sua importância, não obstante, avança para além da América Latina¹⁶. Em 2016, um levantamento feito pelo *London School of Economics* apontou a *Pedagogia do oprimido* como a terceira obra mais citada em trabalhos científicos pelo mundo na área de humanidades, e a primeira mais citada na área específica de educação; além disso, a *Pedagogia do oprimido* aparece na lista dos 100 livros mais pedidos em universidade de língua inglesa - o único representante brasileiro na lista (MONTESANTI, 2016). Sem dúvida, o pensamento de Freire continua atual e repercutindo em todos os cantos do globo.

Mas no Brasil a situação é um pouco diferente. Apesar de ter sido nomeado Patrono da Educação Brasileira em 2012, a obra de Paulo Freire nunca desfrutou do destaque que merecia. Suas ideias passaram longe da escola brasileira, mesmo quando o partido que ajudou a criar esteve no poder¹⁷. Nos últimos anos, com a ascensão de forças conservadoras, Paulo Freire virou um alvo e os problemas da educação brasileira foram a ele associados injustamente. Na verdade, desde o governo Michel Temer o país tem se aprofundado numa concepção neoliberal de administração pública, e para a educação foram realizadas reformas, ou melhor, contrarreformas de caráter empresarial alinhadas a essa concepção¹⁸. Paulo Freire nunca esteve tão distante da educação do nosso país, e talvez, esse seja o momento em que se faz mais necessário resgatá-lo¹⁹. Adentraremos nas próximas linhas, portanto, em um panorama sintético de suas principais ideias.

¹⁶ O reconhecimento da genialidade da obra de Paulo Freire o levou a receber seu primeiro título de *Doutor Honoris Causa* ainda em 1973 pela Universidade Aberta de Londres. Desde então vem colecionando dezenas de títulos por universidades ao redor do mundo, sendo a maior parte deles por instituições estrangeiras (FREIRE, 1996, p. 52).

¹⁷ A ideia de uma educação libertadora, promotora da conscientização e com formação cidadã jamais foi levada a cabo nos governos petistas que, ao contrário, sucumbiram aos ditames das organizações internacionais e às parcerias com o setor privado nacional encarnado em seus institutos e fundações empresariais. Sobre esse tema ver a obra de Freitas, *Reforma empresarial da educação* (2018).

¹⁸ Sobre as contrarreformas na área da educação e o aprofundamento do modelo neoliberal a partir dos governos Temer e Bolsonaro, ver o artigo de LIMA, OLIVEIRA e CHAGAS, *Avanço neoliberal, retrocesso na educação* (2021).

¹⁹ Na pauta educacional do conservadorismo brasileiro que chegou ao poder com Jair Messias Bolsonaro, três projetos possuem primazia. O ataque ao magistério e ao pensamento crítico denominado *escola-sem-partido*, consiste num projeto de lei que não funcionaria como o nome habilmente sugere, mas tornaria institucional a perseguição a professores em nome de uma única visão a ser replicada na escola: a ideologia conservadora. A ampliação da já existente e problemática escola cívico-militar, que foi impulsionada no governo Bolsonaro e recebida com satisfação até mesmo em estados governados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), como o nosso (governado na época pelo atual Ministro da Educação, Camilo Santana), que aderiu ao programa recebendo duas unidades. Por último, a defesa da educação domiciliar, inspirada no *homeschooling* norte-americano. Essas três investidas contra a escola pública e à criticidade do educando também são abordadas por LIMA, OLIVEIRA e CHAGAS (2021), mas gostaríamos de destacar como Paulo Freire entra nesse debate. Ele é justamente atacado por ser o antídoto para os três projetos: no lugar de uma “escola sem partido”,

2.2.1 Educação dialógica

Conforme colocamos anteriormente, Paulo Freire tem o mérito de iniciar uma ruptura epistemológica para as ciências humanas e sociais ao fornecer elementos teóricos e metodológicos para a elaboração de alternativas explicativas para a realidade²⁰. Essa possibilidade destronava o saber produzido no Norte de seu lugar privilegiado como único conhecimento possível. As bases desse movimento estão nas primeiras obras de Freire e seu destino é uma concepção de conhecimento construída por meio de uma relação dialógica. Vejamos como isso é desenvolvido pelo autor.

Para se chegar ao conhecimento e como ele é produzido e validado cientificamente é necessário antes refletir sobre a condição humana, marcada pela inconclusão. Nenhum outro animal vivencia a experiência da incompletude, age por instinto, cumprindo sua função natural; a possibilidade de decidir o que fazer ou não fazer é exclusiva da humanidade. Homens e mulheres, agindo coletivamente, buscam o que Freire chama de “ser mais”: a busca permanente de si mesmo e luta pela humanização (2016b, p. 34). Dessa forma, a humanidade cria e recria o espaço em que vive, inventa modos de agir e de aprender, constrói sua cultura e seu saber. O conhecimento, portanto, é uma construção humana que surge da necessidade de compreender e moldar a realidade.

Até aqui não há nada de novo no que diz respeito ao trabalho humano e a construção de saberes e da cultura. A originalidade está na forma como o saber é entendido em suas relações de elaboração e validação. Em Freire há uma ênfase no caráter prático que determina a própria construção do conhecimento; além disso, um

uma escola que estimula a conscientização e a participação política; para superar a disciplina militarista e o modelo vertical de educação bancária, um ensino crítico, mediatizado pelo mundo, que valoriza os saberes do educando e que forma através da prática de liberdade; ao invés do solipsismo do ensino domiciliar, uma educação dialógica, que estimula a comunhão e a ação coletiva. Além do avanço da agenda conservadora, a influência empresarial conseguiu emplacar na educação básica uma profunda alteração didática e curricular com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio. Com o retorno do PT ao poder, sindicatos, estudantes e professores já pressionam pela revogação dessas reformas. Seria uma excelente oportunidade para construir uma nova reforma, que valorizasse a contribuição intelectual dos nossos educadores, como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Demerval Saviani etc.

²⁰ Esse é um ponto crucial para essa pesquisa, pois é partir da contribuição de Freire de um saber produzido na relação entre o educador, embasado por ciências sociais críticas, e os educandos, que se torna possível um novo conhecimento (científico) a partir da realidade das vítimas, que irá questionar o status epistemológico vigente. Essa dinâmica está no centro do 5º momento da Ética de Dussel (moral-formal anti-hegemônico) e será decisiva, na nossa interpretação – e é isso que buscaremos provar no último capítulo –, para o projeto-libertação.

destaque ao caráter coletivo desse processo. Na *Pedagogia do oprimido*, ele sentencia: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1987, p. 58). Em outras palavras, a ação refletida, a práxis, é parte fundamental do processo de criação de conhecimento: “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (1987, p. 92).

Ao transformar a realidade, homens e mulheres também criam e recriam saberes. Por isso, a inserção crítica na história, com o mundo, a fim de recriá-lo é parte do processo de conscientização e exigência do *ser mais*, como veremos na seção seguinte. Essa inserção, contudo, não ocorre de forma isolada, é na comunhão que homens e mulheres transformam o mundo, mediados pelo diálogo: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78).

Na obra *Extensão ou comunicação*, publicada praticamente na mesma época da *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta uma teoria do conhecimento intersubjetiva que rejeita o solipsismo e a construção do saber por meio da simples apreensão teórica da realidade:

Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 2022, p. 85).

Sendo o objeto o meio e não fim da experiência cognitiva, Freire inclui em sua teoria do conhecimento dois elementos que ampliam o horizonte gnosiológico: a comunidade e a práxis. Em primeiro lugar, há um “nós” pensamos, diferente do *cogito* cartesiano. A compreensão e a linguagem não podem ser experienciadas no isolamento, pois “só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável” (FREIRE, 2022, p. 88). O conhecimento, portanto, está assentado numa estrutura dialógica.

O outro elemento, a práxis, é uma exigência para o aprofundamento dessa apreensão inicial sobre a realidade:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo [...]. Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de

transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se. A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação. (FREIRE, 2022, p. 102).

O saber objetivo, portanto, é construído coletivamente, na defrontação com o mundo, na transformação do mundo. A construção do saber em Freire, como processo de conscientização, exige a práxis, exige que homens e mulheres se coloquem criticamente frente à realidade a fim de transformá-la. Há aqui um novo estatuto epistemológico para as ciências humanas, validado na práxis e moldado intersubjetivamente. Por isso, o ato educativo não pode se resumir a simples transmissão do saber. A educação é uma situação gnosiológica, dialógica, “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2022, p. 89).

Na relação entre educadores e educandos, uma pedagogia dialógica se faz com uma atitude de respeito mútuo. Não cabe somente ao educando receber a palavra do educador com respeito e internalizá-la. Ao educador é imprescindível o abandono de uma postura verticalizada que crê possuir de forma absoluta o saber técnico que deverá ser transmitido ao educando. O educador deve imergir no mundo de sentidos do educando, compreender seu universo vocabular e o contexto social em que vive, com seus dilemas e problemas. Mais que isso, o educador deve respeitar os saberes que seus educandos trazem. Não basta que o educador se aproprie do mundo do educando, dessa forma ele continuaria como o único sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem; ele precisa dialogar com a leitura do mundo que o educando carrega. E o método para ação educativa não pode encaixotar-se na relação em que um fala sobre seu “conhecimento” e o outro passivamente “conhece”. O exercício dialógico exige uma educação problematizadora. Não interessa ao educador ou apenas expor o conteúdo como algo já pronto e acabado, mas problematizar o conteúdo mediatizado pelos educandos, para que ambos, educador e educandos, possam refazer as perguntas, admirar novamente situações, “reconhecerem” os conteúdos e, finalmente, retornar criticamente à ação (FREIRE, 2022, p. 110).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire conta que atuando pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, coordenava um projeto voltado a educação de adultos em que buscava superar o esquema da escola tradicional, valorizando uma perspectiva dialógica:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (1967, p. 103).

O Círculo de Cultura trazia mudanças significativas na metodologia de sala de aula como alternativas ao ensino tradicional, sendo seu alvo favorecer o diálogo crítico entre educador e educandos. O objetivo do processo educativo, logo, não poderia ser compreendido como uma transmissão mecânica de conteúdos, os debates visavam o esclarecimento de situações específicas, caras ao mundo de sentidos do educando, e à ação em vista dessas situações. Freire, ainda na mesma obra, relata que busca, então, pensar esse modelo do Círculo de Cultura para a alfabetização de adultos. Daí, seremos apresentados, nessa e em várias obras seguintes (como na *Pedagogia do oprimido*), as fases do seu método: levantamento do universo vocabular, escolha das palavras geradoras, criação de situações existenciais de interesse do grupo, elaboração das ficha-roteiro e o momento da descodificação. Queremos, contudo, salientar que esse método não representa um esquema rigoroso e universal que deverá basear a experiência pedagógica da alfabetização e que também não é algo restrito ao processo de alfabetização. Consideramos que os momentos centrais do Círculo de Cultura funcionam como diretrizes adequadas a uma ação pedagógica libertadora, independentemente do nível em que esteja sendo aplicada. Primeiramente, pela mudança da disposição da sala de aula que passa do esquema verticalizado para um cenário horizontal, onde o educador deixa de ser a figura central e detentora do saber. Em segundo lugar, temos a valorização dos saberes que os educandos carregam e do próprio senso comum (FREIRE, 2020b, p. 118). A partir daí, as fases propostas por Freire se inserem na ação pedagógica libertadora como etapas imprescindíveis. O levantamento do universo vocabular implica a “entrada” do educador no mundo dos seus educandos, é a etapa da investigação. É preciso compreender o “universo” no qual os educandos vivem: seus hábitos, modos de ser, modos de se comunicar e suas adversidades. Com isso, é possível levantar temas geradores que façam sentido àquele grupo específico, pois

foram extraídos do seu mundo de sentidos. A etapa seguinte, da problematização, deverá construir através do diálogo, do debate e da descodificação das situações sociológicas, a compreensão da realidade, desvelando aos poucos as causas de opressão. Assim, é finalmente possível, no encontro dialógico entre a ciência crítica do educador e a sabedoria popular dos educandos, produzir novos saberes que sustentarão a denúncia radical das relações de opressão e o anúncio do “novo”, o “inédito viável”. Freire denomina “inédito viável” o resultado da práxis de libertação que rompe as situações-limite, isto é, as barreiras que impedem homens e mulheres de exercerem sua liberdade (2020b, p. 277). O objetivo final do método é, portanto, a conscientização – tema da próxima seção.

Esse é o sentido de uma educação dialógica, e é dessa dialética *educador-educando* que se abre um novo horizonte epistemológico capaz de oferecer leituras alternativas da realidade. Isso significa que novos saberes, que não são somente frutos do senso comum, sejam imbuídos de status científico, pois não foram simplesmente recebidos do educando (como senso comum) e absorvidos e replicados pelo educador (com pretensão de cientificidade), mas passaram por um diálogo crítico, com embasamento técnico, recriando rigorosamente a leitura do mundo do educando em conhecimento científico (FREIRE, 2020a, p. 120). Por isso, Freire chama a atenção para a dialética obrigatória entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. A leitura do mundo, isto é, a experiência e o saber popular, revela de modo crítico as situações-limite, é a vivência e a reflexão – ainda que não elaborada tecnicamente - sobre a opressão. Essa leitura, contudo, não é suficiente para desvelar a realidade. E os educadores críticos não podem simplesmente aceitar e repercutir esse saber num movimento favorável de afirmação da cultura popular. Faz-se necessária a intervenção intelectual, a interseção entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 2020b, p. 147).

Resumindo, faz parte da natureza humana a inquietude que a movimenta a modificar a natureza e produzir sua cultura. Esse processo de construção de sentidos, símbolos e saberes é realizado coletivamente pelas gerações humanas, é histórico. No percurso da história, homens e mulheres criam e recriam saberes, produzem ciência e repassam aos seus descendentes. Essa produção, contudo, concretiza-se na articulação entre a reflexão e a ação. A verdadeira compreensão da realidade, para Freire, exige a inserção crítica do sujeito a fim de transformá-la, exige práxis. Por último, quanto mais inserido numa dinâmica dialógica for o processo de

compreensão e recriação do saber acumulado pela humanidade, mais humanizante e libertador esse processo será.

2.2.2 Conscientização

A preocupação de Paulo Freire com o processo de conscientização de homens e mulheres não é mero capricho teórico de sua pedagogia ou algo injustificado e sem fundamentação. Também não se configura como recurso ideológico ou puramente político, como seus críticos costumam dizer. Há pelo menos dois grandes fatores que sustentam a composição teórica de Freire que une educação e política. Primeiramente, é preciso buscar as razões para uma educação conscientizadora (ou libertadora) na própria natureza humana; aqui temos uma abordagem filosófica que se debruça sobre reflexões de caráter ontológico e antropológico. Em segundo lugar, as próprias condições histórico-sociais dos países periféricos demandam um modelo pedagógico crítico, que possa estimular a superação das contradições materiais em consonância com a vocação ontológica da humanidade: ser mais! Vejamos em partes.

Inspirado em autores existencialistas (cristãos e ateus), como Gabriel Marcel, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Mounier, Eric Fromm e, especialmente, nos trabalhos do professor Álvaro Vieira Pinto – constantemente citado em suas obras - Paulo Freire alicerça sua teoria educacional partindo de uma concepção específica de ser humano. Para ele, homens e mulheres são seres incompletos, inconclusos e inacabados. Nas palavras de José Eustáquio Romão: “[...] todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos” (2010, p. 292). Tais características diferenciam os homens dos demais animais, que agem instintivamente segundo sua biologia. Os homens, ao contrário dos animais irracionais, experienciam um forte sentimento de insatisfação, derivado de suas determinações ontológicas, o que os leva a busca do *ser mais*.

Isso significa que não podemos definir a história humana e a história de cada homem e de cada mulher de forma estática ou fatalista. A natureza humana impele homens e mulheres a se construírem coletivamente com o mundo, em busca do *ser mais*. Temos aqui, portanto, o que autor chama de vocação ontológica do ser humano. Essa vocação nada mais é que a constante procura pela humanização do

mundo. Humanização e desumanização são duas possibilidades históricas da humanidade. Enquanto a humanização é percebida como uma vocação ontológica, dada a incompletude da existência humana; a desumanização é o resultado das relações de opressão, quando homens e mulheres se tornam “ser para o outro”, são coisificados (FREIRE, 1969, p. 127). Resumindo: a vocação ontológica de homens e mulheres consiste em sua vocação para o *ser mais*, para a humanização, isto é, a permanente procura pelo conhecimento de si e do mundo e pela conquista da libertação (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

A conscientização, portanto, manifesta-se como um desdobramento natural da vocação para humanização, para a compreensão e transformação do mundo. Como somos seres inacabados, realizamo-nos no mundo e com o mundo, entendendo-o e transformando-o em comunhão com a humanidade. A história, portanto, faz-se na práxis transformadora, não é dada ou pré-determinada, mas fruto da ação e reflexão humana. Mas, para que isso seja alcançável – para que homens e mulheres se reconheçam e se realizem coletivamente no processo de desvelamento e transformação do mundo - é necessária uma educação que estimule essa inserção crítica na realidade. Por isso o processo de conscientização é uma exigência da vocação humana para o *ser mais*, e mais, é também uma necessidade do tempo histórico de Paulo Freire e do nosso próprio tempo.

Não só o Brasil, mas a América Latina e, por analogia, os países africanos e asiáticos, ou seja, a periferia do mundo ocidental, moldou sua história, como vimos no capítulo anterior, sob a intervenção de nações estrangeiras. Nossa condição de país colonizado não foi simplesmente revogada com a independência política, conforme analisamos nas primeiras seções deste capítulo com a pedagogia da dominação exposta por Enrique Dussel. Isso significa que ainda estamos presos em estruturas coloniais, que geram dependência estrangeira, minam nossa soberania e ajudam a produzir os mais variados problemas sociais, como a desigualdade e a negação de direitos básicos. A educação enquanto sistema nacional, colabora com esse processo. Freire denominou de *educação bancária* o modelo acrítico que incute ao educando a mecânica da reprodução do mundo, que transforma o processo educativo simplesmente no ato de depositar conteúdos, buscando manter o educando desumanizado, adaptando-o ao mundo e embaçando qualquer horizonte de transformação (FREIRE, 1969, p. 128). Como hoje, nossos modelos educacionais, atualizados pela BNCC e as contrarreformas educacionais promovidas na

administração do presidente Michel Temer, acentuaram ainda mais o caráter reprodutor do modelo neoliberal, uma proposta pedagógica conscientizadora ainda se apresenta útil e necessária para romper com esse ciclo alienante de reprodução do *mesmo*, oportunizando a homens e mulheres sua verdadeira vocação ontológica.

Conscientização, portanto, é uma categoria central do pensamento freiriano (e também da Ética dusseliana) por estar imbricada ao processo de educação crítica e libertadora. Não podemos falar em *ser mais* sem a consciência de si e do mundo, sem a compreensão mínima dos nexos causais que permeiam a estrutura (política, econômica, social e cultural) da sociedade moderna, sem a desocultação da realidade. Do mesmo modo, não é possível atuar em favor da transformação do mundo sem transformar o meio formador de subjetividades e promotor dos valores – a educação. Logo, o processo de conscientização foi pensado por Freire como elemento indispensável para a vocação ontológica do ser humano e como parâmetro pedagógico sem o qual a educação se limita a ingênua reprodução e repetição da realidade vigente. Vejamos, então, como o autor define o termo em sua obra.

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que o termo “conscientização” não foi criado por Paulo Freire. Na obra *Conscientização* ele dá o crédito aos pesquisadores do ISEB, em especial a Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos. Já a difusão do termo foi obra de Dom Helder Câmara (2016a, p. 55). Não obstante, a forma como Freire encara o conceito é diversa. Para ele, a conscientização se configura como um processo contínuo e dialético que envolve teoria e prática. Por mais que a apreensão teórica das causas de dominação e opressão nesse emaranhado de relações que engendram a sociedade hodierna já seja suficientemente complexa e demande certo esforço intelectual, essa “tomada de consciência” ainda não é conscientização. Faz-se necessário que essa compreensão da realidade se volte como ação na própria realidade. O processo de conscientização se encontra na inserção crítica na realidade, é um aprofundamento da tomada de consciência (FREIRE, 1987, p. 102). Numa palavra, a conscientização em Freire significa a articulação crítica entre o conhecimento e a ação, entre a compreensão e a transformação do mundo. Essa unidade dialética é fundamental, pois somente a tomada de consciência não é capaz de transcender o sujeito e transformar magicamente o meio, nem impele naturalmente, como uma força moral irresistível, homens e mulheres a essa missão. É preciso que o processo se complete já na prática, na ação organizada e coletiva. E, da mesma forma que a teoria isolada não

muda o mundo, a ação não refletida, não precedida pela compreensão crítica da realidade, também não se manifesta com conscientização, mas como mero ativismo. Por isso, a verdadeira percepção crítica da realidade só pode ocorrer quando o ser se lança à realidade munido dos instrumentos teóricos que a descodifica, e esse ato não é solipsista. É em comunhão que os homens se educam e se conscientizam.

Para melhor compreender o termo, vejamos como o autor o desenvolveu no decorrer de sua obra, começando pela *Educação como Prática da Liberdade*, de 1967. Nela, Freire ainda não reconhece a dialética imprescindível entre teoria e prática, como admite anos depois (FREIRE, 2020b, p.142)²¹, e chega a afirmar, logo nas palavras iniciais da obra, que a promoção da conscientização das massas - entendida como um movimento de autorreflexão e tomada de consciência - levaria diretamente à inserção crítica na história (1967, p. 36)²². Essa formulação teórica seria aperfeiçoada pouco tempo depois, na *Pedagogia do Oprimido* e no ensaio *Extensão ou comunicação?*. Nelas, Freire apresenta sua teoria da ação dialógica, cujas categorias estão obrigatoriamente inseridas numa perspectiva de práxis, ou seja, de ação e reflexão sobre o mundo afim de transformá-lo (1987, p. 171). Neste sentido, qualquer entendimento que o desvelamento do mundo ou a tomada de consciência das causas de opressão funcionariam como motivadores naturais para a ação transformadora é superado; na *Pedagogia do Oprimido* ação e reflexão caminham juntas, num movimento dialético, pois são complementares: a reflexão se completa na ação transformadora²³, que, por sua vez, só configura práxis se fundamentada teoricamente (1987, p. 78). Em outras palavras, a conscientização é a consciência histórica, é a ação refletida sobre a realidade que se desvela a partir do momento que buscamos apreendê-la, “daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência” (1987, p. 102).

Complementando as teses apresentadas na *Pedagogia do Oprimido*, na obra *Conscientização*, Freire define de forma bastante clara essa relação dialética entre teoria e prática: “[...] a conscientização não consiste num ‘estar diante da

²¹ Mesmo assim a categoria de *conscientização* será constantemente mal interpretada, levando Freire a até mesmo deixar de usá-la (GERHARDT, 1996, p. 152.). Podemos dizer que Dussel irá reabilitá-la no final da década de 1990, depois da morte de Freire, em sua *Ética da Libertação*. O estudo da apropriação de Dussel do termo é o ponto principal dessa pesquisa e será abordado no último capítulo.

²² Posição explicitada também na seguinte passagem ao final da obra: “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1967, p. 105).

²³ “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e ação” (FREIRE, 1987, p. 92).

realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato 'ação-reflexão'" (2016, p. 56). A conscientização, portanto, não se resume a apreensão teórica das causas da opressão ("tomada de consciência")²⁴. Ela é o desenvolvimento crítico desta "tomada de consciência", é "engajamento histórico": "[...] por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo" (2016a, p. 57). Há, por conseguinte, a superação de uma postura meramente intelectual de compreender a realidade afastada da ação: "conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas" (FREIRE, 2015, p. 151).

A obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* reúne textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974, e traz reflexões importantes para a questão da conscientização. Em *Ação cultural e conscientização*, ele aprimora sua teoria sobre os níveis de consciência, já mencionada em sua primeira obra (*Educação como prática de liberdade*), estabelecendo três patamares de entendimento e percepção da realidade e suas condições materiais. Tais níveis, é preciso frisar, não são pensados por Freire como formas hierárquicas e cristalizadas por onde os sujeitos "evoluem" paulatinamente em sua caminhada histórica de aquisição e produção da cultura e do saber. Entre as três modalidades de consciência não há um limite intransponível, pois podem muito bem coexistirem, em certo grau, de forma conjunta nas subjetividades. A primeira delas, chamada *consciência semi-intransitiva*, refere-se a um estado de quase imersão na realidade, onde torna-se praticamente impossível uma análise estrutural dos fatos, pois o que essa consciência capta, na verdade, são apenas recortes da realidade; trata-se, portanto, de uma percepção distorcida, característica das sociedades dependentes (FREIRE, 2015, p. 119). Nessa condição nunca se alcança uma explicação natural para os problemas sociais, abre-se margem para fatalismos e concepções mágicas acerca da realidade. Quando o nível de percepção se amplia e a consciência começa a dar conta da condição de classes que marca a sociedade, com suas contradições e dimensões variadas, chega-se num nível de *transitividade-ingênua*. Aqui "as massas populares se fazem ansiosas por liberdade, por superar o silêncio em que sempre estiveram" (FREIRE, 2015, p. 125). Tal situação também põe em alerta as classes dominantes, que dependendo da pressão recebida,

²⁴ "A simples superação da percepção ingênua da realidade por uma crítica não é bastante para que as classes oprimidas se libertem. Para tal, elas necessitam organizar-se revolucionariamente e revolucionariamente transformar a realidade" (FREIRE, 2015, p. 155).

podem mover certas reformas que não irão mexer no sistema em sua essência. Essa ambiguidade é manifesta como dupla revelação, onde as classes se percebem, mas ainda sem profundidade teórica que permita desvelar as entranhas do sistema.

É no terceiro nível – a *consciência crítica* – que o processo de conscientização encontra seu lugar. Esse nível exigirá o conhecimento técnico para o entendimento das causas de opressão e exclusão, a crítica a esse modelo e a projeção de alternativas para uma nova realidade: “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2020a, p. 77). As categorias de *denúncia* e *anúncio* estão intimamente ligadas à conscientização: “não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada” (FREIRE, 2015, p. 132). Na leitura de Ofélia Marcondes:

A denúncia é a comunicação que expõe as relações de opressão, de reificação, colocando a nu como a sociedade capitalista oprime as pessoas que, sem a tomada de consciência, se tornam incapazes de denunciar essas relações de opressão. O anúncio somente é possível mediante a libertação das relações de opressão pela conscientização e este anúncio é o de novo modo de produção da existência já sem as amarras da opressão (2022, p.20)

A construção desses momentos é - e sempre será – coletiva, dialógica; não se denuncia ou anuncia sozinho, nem se realiza esse movimento de cima pra baixo, isto é, não se faz com *vanguardismo*, mas se realiza com e pelas massas.

O horizonte do processo de conscientização é a ação cultural e, em seguida, a revolução cultural (FREIRE, 2015, p. 138). Enquanto o primeiro momento consiste no movimento que após criticar a realidade de opressão vigente volta-se agora pela realização do anúncio, o segundo se concretiza com a revolução já no poder. Não há dúvida do espírito político que permeia a educação freiriana. E esse caráter político é essencial, ou melhor, não só essencial, mas diríamos até mesmo que é obrigatório. Educação e política caminham juntas. Isso porque Freire situa sua reflexão a partir dos oprimidos. E para eles tudo é política. A educação precisa ser conscientizadora, fomentar a libertação, desvelar as engrenagens do sistema e mover os sujeitos no horizonte da transformação, da inserção crítica na história. Esses temas serão retomados no último capítulo, Dussel irá recuperar as categorias de denúncia e anúncio dentro de sua arquitetura teórica e abordaremos a importância de Freire para sua *Ética*.

2.2.3 Educação e política

Qualquer sistema educacional e seus modelos curriculares e pedagógicos perseguem um fim. Cada sociedade pensa sua forma de educação para atender objetivos previamente estabelecidos. Essa decisão, em qualquer caso, é política. Por isso, a neutralidade na educação é uma grande falácia. Ora, se faz parte da educação a formação das subjetividades, será a política a determinar esse padrão de subjetividades. Será por meio da política que vai se decidir que currículo aplicar, quais conteúdos estudar e, em muitos casos, a metodologia posta. Portanto, o nível de compreensão que certa sociedade possui da realidade é resultado direto do modo como a educação dessa sociedade foi confeccionada.

Numa sociedade dependente, com desigualdades e negação de direitos, uma proposta educacional capaz de oferecer ao educando as explicações e os porquês de sua negatividade pode, com o tempo, contribuir com os movimentos históricos que venham a transformar tal sociedade. Nas palavras de Marcondes:

Uma educação libertadora é aquela que tem como metodologia o diálogo e como conteúdo, o conhecimento crítico da realidade, promovendo a real inserção dos sujeitos que se educam em suas condições históricas, ou seja, uma imersão em seu tempo e em seu espaço. O efeito de uma educação libertadora é a mudança de atitude diante da realidade, estimulando a ação refletida no mundo e com o mundo. Lembramos ainda que, para Paulo Freire, a educação é processo permanente assim como é o próprio processo de libertação (2022, p. 21).

Por outro lado, se os conteúdos escolares foram orientados a desprezar os aspectos humanos, sociais, políticos e econômicos que possibilitam a compreensão da realidade, muito dificilmente as massas oprimidas irão conseguir dentro de sua experiência educacional desvelar as estruturas de opressão. Neste caso, a educação teria a função de favorecer uma minoria que lucra com essa situação, ajudando a manter a realidade cristalizada. Mas mesmo nessas condições, algo pode ser feito.

Devido as características dialéticas da dinâmica educacional, educador e educando podem em qualquer momento, até mesmo no contexto da educação institucional, promover o diálogo crítico acerca da realidade. A educação, portanto, pode cumprir um papel libertador²⁵.

²⁵ Gadotti resume bem a relação entre uma educação dialógica e seu papel político: “Em Paulo Freire, o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação

Para Paulo Freire, é impossível pensar em uma educação neutra. Educação e política estão intimamente unidas, pois a educação é uma forma política de intervenção no mundo (2020a, p. 109). Qualquer pretensão de uma educação neutra, na verdade, esconde uma opção assumida (FREIRE, 2015, p. 160).

Refletindo sobre essa impossível neutralidade, ele argumenta na *Pedagogia da autonomia*:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (2020a, p. 68).

A insistência e a coragem de Freire em desmascarar os defensores da “neutralidade” era parte fundamental do seu trabalho pedagógico. Educa-se em vista da conscientização, ou seja, em vista da transformação. Por isso, a educação é política, porque seu resultado se observa na intervenção que homens e mulheres realizam no mundo, e isso não pode ser confundido com trabalho partidário ou ideológico. Uma educação que se restringe a uma concepção demasiada instrumental, que não estimula a compreensão crítica da realidade, não é neutra, pois funciona para os interesses de quem não deseja mudança ao sistema já estabelecido²⁶. Paulo Freire não se furtou desse tema espinhoso nem quando assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo, sob a administração da petista Luiza Erundina. Em sua posse, discursando defronte a secretaria, afirmaria com clareza que sua missão a frente da pasta não era apenas técnica, mas política (HADDAD, 2019, p.197).

2.3 A filosofia da libertação de Enrique Dussel

do conflito destes com seus opressores [...]. Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão -, no engajamento, no compromisso com a transformação social [...]. Em Paulo Freire o diálogo tem uma clara conotação política” (1998, p. 15)

²⁶ Sobre essa falsa neutralidade, destaca Chacon: “uma educação que pressupõe o ser humano enquanto ser de ajustamento, de acomodação, incapaz de transformação e que, além disso, tem como única margem de ação pedagógica a memorização de conteúdos desconectados da realidade, consiste, em si mesma, em um instrumento ideológico de opressão” (2023, p. 114).

Assim como as demais disciplinas que construíram interpretações próprias em torno do *paradigma da libertação* e tiveram seus contextos de surgimento específicos, a filosofia da libertação também possui um percurso formativo particular. Ora, iniciamos esse capítulo abordando elementos comuns, teóricos e práticos, que criaram um ambiente propício para o surgimento dessas teorias, mas cada uma segue um caminho distinto de elaboração. A Teologia da Libertação, por exemplo, tem sua formação ligada fortemente ao Concílio Vaticano II. Do mesmo modo, não é possível pensar a Pedagogia da Libertação de Freire, sem enxergá-la como uma resposta ao alarmante número de analfabetos no Brasil e suas consequências sociais e políticas. E para a Filosofia da Libertação, sem dúvida, há circunstâncias específicas que são determinantes para sua gênese. Dussel e sua geração argentina não produzem os textos inaugurais dessa corrente apenas para acompanhar o que estava sendo feito por teólogos ou sociólogos. A Filosofia da Libertação, atendendo uma necessidade do seu tempo²⁷, continua e finaliza o debate centenário acerca do pensamento filosófico latino-americano e sua autenticidade. Além disso, é uma resposta a filosofia do centro que nunca considerou o ser latino-americano em sua especificidade. Fomos internalizados pela tradição europeia como não-ser, como receptáculo vazio a ser preenchido pela *ethos* de lá. Dussel, em texto autobiográfico, comenta que começa a refletir sobre isso no início da década de 1960 quando, estudando em Paris, entra em contato com a obra *América en la historia*, de Leopoldo Zea, que asseverava o não lugar da América Latina, ela simplesmente estava fora da história (1998, p. 18). A produção inicial de Dussel buscará, entre outros intentos, recolocar a América Latina na história da filosofia, debatendo rigorosamente com a tradição europeia e seus pensadores contemporâneos. Um dos pontos de partida para ampliar a discussão posta por Zea acerca do lugar da América na história mundial residia precisamente na querela sobre a autenticidade da nossa produção filosófica. Vejamos como Salazar Bondy explora a questão.

O filósofo peruano Augusto Salazar Bondy pôs em um texto de 1968 a principal inquietação dos filósofos latino-americanos durante a primeira metade do século XX. O problema em si já estava estampando no título “*Existe una filosofía de*

²⁷ Da forma como asseverava Ludwig Feuerbach: “Uma nova filosofia que se situa numa época comum às filosofias precedentes é algo de inteiramente diverso de uma filosofia que incide num período totalmente novo da humanidade; isto é, uma filosofia que deve a sua existência apenas à necessidade filosófica, [...] é uma coisa; mas uma filosofia que corresponde a uma necessidade da humanidade é outra coisa inteiramente diferente” (FEUERBACH, 1988, p. 13).

nuestra América?” e refletia exatamente sobre a agonizante situação em que estavam imersos os nossos filósofos até então, ou seja, o que os pensadores latino-americanos faziam era realmente filosofia ou apenas interpretação e cópia da filosofia estrangeira?²⁸

Segundo Bondy, esse problema foi posto na história da América Latina pela primeira vez em 1842 pelo filósofo argentino Juan Bautista Alberdi, que defendia a produção de uma filosofia latino-americana – assim como existia a filosofia grega, a filosofia francesa, a tradição alemã etc. Essa produção, entretanto, não precisaria ser original. O pensamento mundial, de acordo com Alberdi, alcançava naquele momento uma fase de síntese e sendo a tarefa da filosofia pensar os problemas próprios de cada sociedade, cabia aos pensadores latinos adaptar as ideias europeias que melhor se encaixariam nas nossas demandas. Esse esforço, ainda não realizado, consistiria numa filosofia nacional pois, mesmo não possuindo originalidade metodológica ou em relação aos objetos, representaria a aplicação de um pensamento já existente para os problemas que nos são próprios (BONDY, 2006, p. 35).

Quase um século depois, José Vasconcelos e Alfonso Reyes, ambos do México, irão conceber o continente americano a partir de uma abertura à cultura mundial. Essa realidade possibilitaria à América uma vantagem em relação ao Velho Mundo, projetando uma produção vindoura graças a um universalismo inerente a inteligência americana, que conciliava sua própria experiência com a tradição europeia. E, embora concordando com Alberdi que essa filosofia própria ainda não existia, Vasconcelos e Reyes defendia que esse futuro pensamento americano iria superar o europeu e se colocar no debate mundial (BONDY, 2006, p. 36).

Contemporâneo aos pensadores mexicanos, o já citado nesse trabalho Mariátegui também entrará na polêmica sobre a autenticidade do nosso pensamento, e diferente dos autores anteriores, sua visão é mais realista e também pessimista. Mariátegui irá afirmar, em 1925 no artigo *Existe un pensamiento hispanoamericano?*, a debilidade da nossa produção continental. Para ele, a produção intelectual americana carecia de traços próprios, não tinha originalidade, e caracterizava-se fortemente pela dependência europeia (BONDY, 2006, p. 38).

²⁸ Quase uma década antes de Bondy, embora pouco reconhecido pelos nossos vizinhos de língua espanhola, o brasileiro João Cruz Costa já havia refletido sobre a inautenticidade da nossa produção filosófica, inclusive antecipando conclusões de Bondy, como nossa predisposição a aceitar sem questionamentos a produção europeia (MATOS e PANSARELLI, 2010, p. 37).

Diferentemente dos outros autores apresentados, Alejandro Korn defendia que uma filosofia nacional já havia existido na Argentina, mas que em sua época (primeira metade do século XX) os filósofos limitavam-se a imitar o que vinha de fora. Reconhecia, portanto, os méritos da produção argentina do século XIX, especialmente a de Alberdi, que valoriza um sentido mais prático, em detrimento de temas abstratos. Para Korn, a filosofia poderia contribuir com o desenvolvimento nacional, deixando um pouco de lado a metafísica e tocando em temas sociais, políticos e educacionais, que mexiam diretamente com os problemas do seu país (BONDY, 2006, p. 40).

Discípulo de Korn, Francisco Romero fala de um progresso intelectual da filosofia em vista da formação de um ambiente favorável para o seu desenvolvimento, um “clima filosófico”. Já Risieri Frondizi, argumenta que para ser original, a produção intelectual latino-americana não pode ser uma “filosofia latino-americana”, mas deve ser universal, deve ser uma “filosofia” e nada mais. A debilidade da filosofia aqui produzida também é discutida pelo peruano Francisco Miró Quesada, que reconhece a indissociabilidade do nosso pensamento com o que é ou foi feito pelos nossos colonizadores (BONDY, 2006, p. 45).

Até aqui todos esses autores, de diversos países do continente, concordam no caráter imitativo e inautêntico da filosofia até então produzida. E embora Korn alegue uma filosofia nacional em certo período na Argentina, o grande mérito dessa fase, talvez, tenha sido levantar esse problema. A situação muda de perspectiva com um grupo mexicano gestado com a chegada do espanhol José Gaos, em 1938. Gaos, discípulo do filósofo Ortega y Gasset, desenvolve no México uma pesquisa sobre a legitimação do pensamento filosófico americano. Nas palavras de Beorlegui, Gaos:

[...] constituye la coronación de la influencia orteguiana, al mismo tiempo que supuso el impulso definitivo ante una parte de la intelectualidad hispanoamericana de cara al empeño de enfrentarse con el problema de la identidad de la cultura y de la historia hispanoamericana y la vocación de filosofar desde su propia circunstancia y perspectiva. (2010, p. 515).

A possibilidade de uma filosofia autêntica estava no cerne desse debate sobre identidade e cultura latino-americana. O trabalho de Gaos, será decisivo para uma geração de pensadores mexicanos, entre eles Samuel Ramos, Luis Villoro e Leopoldo Zea. Zea será o pensador mais ativo do debate, escrevendo uma obra-resposta a Bondy, que concluíra seu livro de forma bastante crítica, negando qualquer originalidade a filosofia do continente. Para Salazar Bondy, a filosofia latino-americana era inautêntica, possuía caráter imitativo ou puramente hermenêutico, e entre as

causas da nossa pobre produção estava o estado de dominação ou dependência no qual estavam inseridos os países da América. Além disso, nossa filosofia teria principiado sem o apoio de uma tradição intelectual vernácula, isto é, desconsiderou-se a sabedoria dos povos originários. Bondy destaca ainda a ausência de uma metodologia própria e uma generosa receptividade com as produções estrangeiras. Chega a definir a filosofia europeia como uma “arma intelectual de dominação” (2006, p. 86). O cenário montado por Salazar Bondy é bastante significativo pois parte de premissas que serão desenvolvidas mais tarde pela filosofia da libertação, que é a recuperação do pensar indígena ou da reflexão sobre a dominação (que também foi cultural) que esses povos sofreram e que impactou decisivamente na formação do *ethos* latino-americano. Veremos a reflexão de Dussel acerca deste último ponto no próximo capítulo, dedicado à sua *pedagógica*.

Voltando a discussão sobre existir ou não uma filosofia autêntica em nossas terras, Leopoldo Zea irá celeremente responder Bondy com a obra *La filosofía americana como filosofía sin más*, de 1969. Nela irá argumentar que há, sem dúvida, uma filosofia em nosso continente, inclusive irá defender, de forma bastante engenhosa, que o próprio debate sobre existir ou não uma filosofia nossa já é fazer filosofia a partir de um problema específico do nosso continente (ZEA, 2010, p. 107).

O debate entre Bondy e Zea será decisivo para um grupo de pensadores argentinos que irão, cada um à sua maneira, iniciar a filosofia da libertação. Um panorama sobre a diversidade teórica desse grupo pode ser conferido na obra *Hacia na filosofía de la liberacion*, organizado por Arturo Roig, na qual Dussel apresenta seu método. Não objetivamos nesse trabalho abordar todas as *filosofias da libertação*. Nosso enfoque será o quadro teórico construído por Enrique Dussel.

Em suas primeiras obras, Dussel assenta sua filosofia da libertação num horizonte fenomenológico, influenciado principalmente por Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas e Martin Heidegger. É a partir desse quadro teórico que as principais categorias desta filosofia são apresentadas. Termos como *proximidade*, *exterioridade*, *totalidade* e *libertação* serão utilizados com centralidade em suas obras da década de 1970; além disso, categorias clássicas da história da filosofia, como ontologia e metafísica, ganharão nova interpretação. Utilizaremos nas seções seguintes especialmente a obra *Filosofia da Libertação* de 1977, seu primeiro escrito de síntese, que resume bem a fase inicial do seu pensamento.

Dussel parte da interpretação que a filosofia do centro do sistema vigente realiza uma leitura ontológica da realidade, buscando exprimir seu ser. Dessa forma, tal filosofia se projeta para fora do centro, na periferia, como ideologia, pois compreende o outro como não-ser, como um espaço a ser preenchido pela missão civilizatória do centro gerencial do sistema-mundo (DUSSEL, 1977, p. 11). A filosofia da libertação, portanto, deverá saber “pensar esta realidade, a realidade mundial atual, não a partir do centro, do poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia” (DUSSEL, 1977 1982, p. 16).

Percebe-se facilmente que, ao formular seu pensamento, Dussel leva em conta as constatações de Salazar Bondy sobre a possibilidade de fundamentação de uma filosofia latino-americana autêntica. A filosofia da libertação surge como um contraponto ao pensamento europeu, possui um método próprio e trabalha os problemas do nosso continente - desde o problema inaugural, com a colonização - a partir da nossa própria perspectiva, periférica. Dussel, portanto, tem o cuidado de fundamentar seu pensamento de forma rigorosa no sentido de produzir uma resposta autêntica e necessária a um problema filosófico pertinente e, principalmente, uma resposta à situação concreta de exclusão e negação de direitos em que estão inseridas as maiorias da América Latina e do Caribe.

Para situar seu pensamento, iniciaremos com a crítica a filosofia do centro que se traduz nas colônias como ideologia (filosofia da dominação). Veremos como essa filosofia construiu equivocadamente o conceito de modernidade, desconsiderando a América do percurso histórico.

2.3.1 O encobrimento do outro

A filosofia do ser, do centro do sistema mundo, não consegue enxergar o outro periférico na sua distinção, mas o vê como o “mesmo”:

A ontologia termina assim por afirmar que o ser, o divino, o político e o eterno são “uma e a mesma coisa”. Identidade de poder e da dominação, o centro, sobre as colônias de outras culturas, sobre os escravos de outras raças. O centro é; a periferia não é. (DUSSEL, 1977, p. 12).

Para Dussel, essa filosofia da dominação é formulada para justificar, sustentar e normalizar a ação invasiva do centro sobre a periferia. Nesse sentido, na periferia do sistema não há cultura ou saber válido, os povos e nações que não estão

no centro já estão, de antemão, condenados ao atraso; a invasão europeia à América, por exemplo, constitui-se de uma missão civilizatória, onde o branco, de bom grado, estendeu sua cultura para aqueles que viviam nas sombras da ignorância e da barbárie. E os exemplos desse discurso na história da filosofia são inúmeros, perpassam todo o pensamento ocidental:

Para Aristóteles, o grande filósofo da época clássica, de uma formação social escravista autocentrada, o grego é o homem; não o é o bárbaro europeu porque lhe falta habilidade, como também não é o asiático, porque lhe falta força e caráter; também não são homens os escravos; as mulheres o são às meias e a criança o é em potência. Homem é o varão livre das *pólis* da Hélade. Para Tomás de Aquino, o senhor feudal exerce uma *ius dominativum* sobre o servo de seu feudo, da mesma forma o varão sobre a mulher (já que Eva embora tivesse pecado não poderia transmitir o pecado original, porque a mãe só administra a matéria, mas é o homem que dá o ser ao filho). Para Hegel, o Estado que traz o espírito é o dominador do mundo diante do qual todo outro Estado “não tem nenhum direito (*rechtlos*)”. Por isso a Europa se constitui na “missionária da civilização” no mundo. (DUSSEL, 1977, p. 11).

Essas posições construídas pelo pensamento ocidental, desde os gregos até Hegel, ajudaram a formar e justificar um *ethos* de dominação, posto em prática na invasão e colonização da América, bem como da Ásia e África. Após a conquista e os genocídios e etnocídios que a seguiram, Descartes formulou o que seria a expressão inicial da ontologia moderna, da afirmação do eu e da negação do outro: “o primeiro princípio, ou o ponto de partida da filosofia ou a ontologia da modernidade será, até esgotar suas possibilidades no século XX: ‘Eu penso’” (DUSSEL, 1986, p. 40).

A filosofia moderna do *ego cogito* é antecipada pelo *ego conquiro* (de Hernan Cortez e Francisco Pizarro), ideologia praticada pelo invasor ante o nativo, que, não sendo reconhecido na sua diferença, é tratado como não-ser. A fundamentação filosófica dessa ideologia será gestada com o paradigma da subjetividade. O raciocínio de Descartes inaugura esse paradigma, onde o eu está acima de tudo, como realidade espiritual, que revela até mesmo a existência de Deus. Para isso, entretanto, Descartes monta sua argumentação epistemológica partindo da negação das sensações, da materialidade, do mundo, da história. Segundo Dussel: “a facticidade é, agora, irre recuperável: o mundo cotidiano, a compreensão existencial não podem desdobrar-se dentro da interioridade do *cogito* a não ser como ideias. O *cogito*, ponto de partida e chegada, é tudo” (1986, p. 41). Dessa forma, não são corpos indígenas massacrados ou culturas dizimadas, o outro é mero acidente para o universo do *cogito*, apenas uma ideia, e, como diferente, precisa ser receptáculo do *ethos* do opressor. Para Hegel, esse é curso natural e divino da história, a realização

da Razão; o “fim dos dias” se realizou na Europa e no mundo germânico, que não têm que aprender nada com o resto do mundo e suas culturas (DUSSEL, 1993, p. 22).

Tal percepção ocidental de sua própria história levará a formulação do que Dussel chama “mito da modernidade”: um projeto civilizatório forjado supostamente e exclusivamente no interior da Europa por méritos próprios, revelando a superioridade do seu *ethos*. O advento desse avanço civilizacional teria acontecido, obviamente, com o espírito grego. É assim que pensa Charles Taylor, que retrocede a identidade moderna à Platão. Já para Weber e Hegel, a Europa, por seus méritos e elementos constitutivos, destacadamente por sua racionalidade, teria superado todas as outras culturas, desenvolvendo a subjetividade moderna, cujos marcos são o renascimento italiano, a reforma e esclarecimento alemão e a revolução francesa (DUSSEL, 2012, p. 52). O pensamento ocidental, portanto, pinta um autorretrato autossuficiente e glorioso, praticamente divino, onde manifestou-se o apegou da civilidade e da razão humana a partir de suas características internas.

Dussel propõe outro paradigma da Modernidade:

a centralidade da Europa no “sistema-mundo” não é fruto da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as outras culturas, mas também o efeito do simples fato do descobrimento, conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia (fundamentalmente), que dará à Europa a *vantagem comparativa* determinante sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia ou a China. A modernidade é fruto desse acontecimento e não a sua causa. (2012, p. 52).

Em outras palavras: não foi a modernidade que fez a Europa chegar à América, mas o contato com a América e sua exploração possibilitaram aos europeus se colocarem no centro do mundo. Até então, defende Dussel, a Europa era periferia do mundo muçulmano. Portanto, não são somente os elementos intrínsecos a cultura europeia que lhe deram a vantagem gerencial no sistema-mundo, sua grandeza foi pavimentada pela exploração de suas recém-criadas colônias ao redor do globo.

Para Habermas, apesar dos percalços, o projeto da modernidade ainda não se concretizou e ainda precisa ser levado a cabo (DUSSEL, 2012, p. 63). Para Dussel, de forma oposta, faz-se necessário uma filosofia que se contraponha a esse discurso totalizante, uma filosofia que pense os efeitos da modernidade desde as culturas atingidas pelo seu projeto civilizacional, uma filosofia que interprete a realidade dos povos oprimidos e justifique suas lutas. A filosofia da libertação irá, portanto, iniciar um discurso desde a exterioridade do sistema, ouvindo aquela voz negada e aquele rosto

encoberto pela ideologia de dominação. Vejamos a seguir, como Dussel situa sua elaboração teórica fundamentada numa metafísica da exterioridade.

2.3.2 Metafísica da exterioridade

Aqui a grande influência de Dussel é Emmanuel Levinas. Tomando emprestado sua categoria de “exterioridade”, Dussel a posiciona num horizonte metafísico que revela o outro: o não-ser latino-americano. Para isso o termo metafísica é tomado em sua acepção etimológica, representa aquilo que está mais além do horizonte do ser. Mais além do *cogito* cartesiano e do *aufklärung* alemão, mais além do projeto da Modernidade. Tal metafísica revela o outro em sua aparição fenomênica, em suas situações-limites – nos termos de Freire. O papel dessa filosofia é, a partir da epifania do outro, colocar-se como abertura para sua voz interpelante.

Como dito antes, Dussel assenta seus primeiros escritos na tradição da fenomenologia-hermenêutica, logo, o critério de revelação do outro é sua própria existencial espacial enquanto proximidade. Proximidade essa que se manifesta primeiramente no ato originário do ser-humano: o mamar. E o que Dussel quer dizer com isso: que homens e mulheres, como seres concretos, não meras ideias, relacionam-se obrigatoriamente e inicialmente por solidariedade e proximidade. Sem isso, nenhum ser que tenha chegado a este mundo, conseguiria passar dos primeiros dias. Só estamos aqui nesse momento lendo esse texto porque alguém foi solidário conosco, fomos amamentados, estivemos em contato com alguém e fomos cuidados. Há aqui uma fundamentação antropológica para as relações interpessoais erigida na solidariedade e na dignidade de cada pessoa. Sendo assim, nossa existência, marcada desde a primeira experiência do mamar, indica-nos o caminho da comunhão, da satisfação pelo encontro face-a-face com o outro. Existimos para viver bem, dignamente, em comunhão com nossos irmãos e irmãs, e com liberdade para exprimirmos nossa cultura, sem interferência ou gerência estrangeira. Em termos filosóficos, Dussel precisaria suplantiar a filosofia do centro ao afirmar a sua, visto seu antagonismo. E, naturalmente, esse procedimento é feito de modo discursivo, com rigor lógico e argumentação original, explorando as limitações do pensamento que se pretende invalidar e justificando racionalmente sua posição contestadora. Tal diálogo filosófico, de confronto e superação de teses, que atravessa horizontes para se chegar num fundamento, foi definido ainda na antiguidade como método dialético. O

problema, para Dussel, é que esse método foi usado até então como recurso de dominação, pois “o âmbito próprio da dialética é o ontológico” (DUSSEL, 1977, p. 162). E não bastava negar a dialética, era preciso afirmar algo novo, “ante a lógica da Totalidade ou da Mesmidade proposta por uma tal Ontologia, se insurge uma Metafísica da Libertação constituída desde a lógica da Alteridade ou Exterioridade” (FLORES, 2020, p. 10). Dessa forma, é pensado um método próprio para a filosofia da libertação, que irá superar a dialética tradicional: a analética.

Esse é um ponto de certa polêmica na obra de Dussel. Irá surgir em suas primeiras obras como método analético, anadialético, dialético positivo ou como momento analético do método dialético²⁹. De fato, a questão acerca do método era uma das grandes preocupações iniciais da obra de Dussel, dedicando alguns escritos sobre o tema. Seu texto na coletânea *Hacia una filosofía de la liberación latino-americana*, por exemplo, trata do método analético. Além disso, seus estudos sobre a dialética em Hegel, findarão tomando forma com a obra *Método para una filosofía da libertação*. Contudo, com o passar dos anos, o método analético vai aparecendo cada vez menos em suas produções, esquecido ou passando totalmente despercebido, com raras menções em seus escritos recentes. Vejamos como isso ocorre.

Dussel entende a filosofia da dominação como uma ontologia, pois no centro da discussão reside o problema do ser. Para o europeu, o que não estava no horizonte do seu ser, naquela totalidade circunscrita, era entendido como não-ser. Ao entrar em contato com os povos ameríndios, o conquistador, para fazer valer seu ethos, precisará ocultar o ethos do outro, o ser ameríndio. O ser ameríndio, portanto, encontra-se além do horizonte do ser, por isso Dussel recorre a uma metafísica da alteridade, que irá não somente recuperar aquele que está na exterioridade do sistema, mas irá compreendê-lo na sua distinção. Dito isto, podemos afirmar que, enquanto categorias, a filosofia da libertação tem como alvo de superação a dialética e a ontologia, que encontraram seu ápice em Hegel e Heidegger. Dussel também recorre aos críticos desses autores (como Feuerbach, Marx e Levinas), mas os considera insuficientes para as demandas do Sul. Buscará, portanto, articular um novo método - que não seja a dialética – para superar discursivamente o pensar ontológico totalizante que reduz tudo e todos ao princípio da identidade: ou é igual a mim, ou não existe.

²⁹ Para Ruiz, todos os termos indicam o mesmo sentido: a afirmação da negação da negação (o outro oprimido no sistema) (RUIZ, 2003, p. 226)

Para sustentar essa metafísica da exterioridade (ou alteridade), Dussel recorre a um método próprio, que, como dissemos, é influenciado por Levinas, mas também retoma a dialética de Marx. Entendendo que a função da dialética é a compreensão do real, afirma Marx no posfácio de 1873 para a obra *O Capital*:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente seu movimento real. (MARX, 2013, p. 91).

É, portanto, um método que, assim como na visão de Dussel, parte do concreto, das condições materiais. E Marx avança ainda mais, trazendo ao método um momento prático:

O problema de saber se o pensamento humano pode alcançar uma verdade objectiva não é um problema teórico, mas sim um problema prático. É na prática que o homem deve provar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. (MARX, 1974, p. 8).

Apesar disso, o método dialético em Marx ainda não era suficiente para uma filosofia da libertação, pois “[...] falta à dialética marxista a categoria da alteridade” (DUSSEL, 1986, p. 156). O método analético, portanto, configura-se como um momento crítico do método dialético. Não se limita à teoria, lança-se à práxis. Parte da interpelação do outro ao questionar a totalidade³⁰ e desenvolve-se de forma concreta, prática (DUSSEL, 1977, p. 164). Analético indica precisamente isso: a exterioridade, a realidade concreta situada além do horizonte da totalidade: “O momento analético é a afirmação da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade [...]. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema” (DUSSEL, 1977, p. 165). Há, em resumo, dois grandes diferenciais do momento analético: a alteridade exposta na categoria de exterioridade e o seu caráter prático (de certo modo já contemplado em Marx). A analética, portanto, culmina numa práxis de libertação:

Na analética não é suficiente a teoria. Na ciência e na dialética o especulativo é o constitutivo essencial. Na analética, visto que é necessária a aceitação ética da interpretação do oprimido e a mediação da práxis, tal práxis é seu constitutivo primordial, primeiro, condição de possibilidade da compreensão

³⁰ Nas palavras de Deodato Ferreira da Costa: “Esse caminho tomado, o qual considera e leva em conta a razão do outro, é o momento analético ou anadialético, como denomina o próprio Dussel. É um olhar a realidade a partir de outra ótica, a da ética da alteridade, que remete a outra postura, a de ouvir e respeitar o outro partindo de sua situação, de seu mundo, de seu contexto de sofrimento e vulnerabilidade, como de uma comunidade de interpelação pela vida e em nome da vida” (2015, p. 60).

e do esclarecimento, que é fruto de ter efetiva e realmente acedido à exterioridade. (DUSSEL, 1977, p. 164).

Concluído o exame sobre a analética³¹, é preciso assinalar por quais caminhos Dussel vai construindo sua filosofia. Se estamos falando da dominação do homem pelo homem, exterioridade e práxis, não resta dúvida que o campo central em que se desenvolve essa filosofia é a ética. Nessa primeira fase de seu pensamento, a ética é articulada por categorias abstratas (proximidade, totalidade, mediações, exterioridade, alienação e libertação) e aplicada em níveis práticos (política, erótica, pedagógica, antifetichismo) e suas mediações (natureza, semiótica, poética e econômica). Deter-nos-emos de modo mais minucioso no nível da *pedagógica* no capítulo seguinte. Por ora, julgamos que nos basta a exposição dos elementos gerais de sua filosofia, sem aprofundamento nos níveis que não constituem o objeto dessa pesquisa. Passemos agora a algumas considerações sobre sua produção mais recente, período da *segunda ética*.

2.3.3 Ética da libertação

O estudo sistemático que Dussel começa a realizar sobre a obra completa de Marx, ainda na década de 1970, irá fundamentar de forma mais precisa a *econômica* da filosofia da libertação. De modo similar, a mediação exposta em suas primeiras obras com o título de *semiótica*, vai transformando-se em uma pragmática em vista da inescapável reviravolta linguística (*linguistic turn*). Dussel irá confrontar especialmente Karl Otto Apel e Jürgen Habermas e sua comunidade de comunicação³². Os dois temas (linguagem e *econômica*) estão intimamente ligados: a

³¹ Mance (2022) descreve a revisão que Dussel realiza em sua obra de síntese (*Filosofia da libertação* de 1977) a partir de suas edições posteriores. Esses ajustes pontuais realizados no texto atingem, entre outras categorias, o método analético. Isso acontece após o estudo cuidadoso que Dussel realiza da obra completa de Marx, que o leva à compreensão de que a categoria de exterioridade já estava presente no pensamento do filósofo alemão. Apesar disso, Dussel não descarta a analética. Ela aparece algumas poucas vezes na *Ética da libertação*, como “movimento analético” ou “momento analético da dialética”. Em todas as citações Dussel refere-se ao princípio da negação da negação (afirmação da alteridade) (2012, p. 72). Em uma obra mais recente – *14 tesis de ética* – Dussel sinaliza que sua segunda metade, sobre a “ética crítica”, será construída mediante um movimento analético de negação e afirmação (2016, p. 115). Além disso, para o aprofundamento do tema, ele indica a seção “El método analético y la filosofía latino-americana” de sua *primeira ética*, de 1973. Ou seja, por mais que tenha feito certas correções e aprimoramentos, Dussel não abandona as conclusões da primeira fase de sua obra, nem mesmo a analética como momento positiva da dialética.

³² A ética do discurso, desenvolvida por Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel, é uma abordagem filosófica que busca fundamentar a moralidade e a legitimidade das normas sociais e da participação democrática através do diálogo e da comunicação. Veremos no último capítulo como Dussel assume a proposta de

comunidade de comunicação dos filósofos europeus só existe num nível ideal, mas não empírico, não há lugar no debate para o outro, para o pobre. A possibilidade de participação do outro na comunidade de comunicação é um problema não enfrentado por Apel e Habermas:

La “exclusión” del Otro de la comunidad empírica de comunicación, se vuelve a presentar en la comunidad económica de reproducción de la vida como exclusión del “pobre” (pauper para Marx). Cuando el pobre pretende expresarse (es el tema de la “interpelación”), la filosofía del lenguaje y la pragmática confronta un nuevo desafío. (DUSSEL, 1998, p. 26)

Diante desses novos diálogos, sua obra vai se reformulando, a fenomenologia hermenêutica deixa de ser o centro do seu quadro teórico. Em seu lugar, Dussel propõe uma fundamentação material para sua ética que leve em conta o aspecto econômico, ao mesmo tempo em que aprofunda a temática da linguagem³³. Mas isso não ocorre somente por força do debate filosófico, Dussel percebe esse diálogo como necessário diante das demandas do seu tempo:

Opino, por último, que el problema actual más acuciante en América Latina se sitúa al nivel de una filosofía política latinoamericana de la liberación en el Sistema-Mundo, que debe ser articulada a una filosofía económica dentro del mismo Sistema-Mundo, y todo desde una filosofía de la liberación que haya aprendido la lección de la filosofía pragmática. (DUSSEL, 1998, p. 30)

uma *comunidade de comunicação* lançada por Habermas e Apel, mas, articulando com as ideias de Paulo Freire, supera as limitações existentes nessa formulação e a aperfeiçoa.

³³ Dissemos anteriormente que Dussel fundamenta sua ética numa antropologia de caráter fenomenológico, cuja categoria principal é a de proximidade. Para a *Ética da libertação*, ele propõe uma nova fundamentação complementar à primeira – sem renegá-la (2012, p. 16). Logo no início da obra, Dussel sugere, a partir de Maturana, uma tendência natural, corporal, biológica, dos homens em vista da afetividade e da solidariedade: o sistema avaliativo-afetivo cerebral. Em seguida, apresenta a primeira parte da sua obra com os fundamentos éticos, analisando a tradição e subsumindo o que é interessante para o projeto-libertação. Daí estabelece o princípio material que guiará sua construção teórica. Na segunda parte - a ética crítica - ele conclui o projeto-libertação com seus princípios e critérios, apresentando um conteúdo ético, sua validade intersubjetiva e as condições de factibilidade. Diante disso, não concordamos com a posição de Manfredo Oliveira na obra *Ética, direito e democracia*, na qual afirma que Dussel não indica a “estrutura da fundamentação dialético-materialista” de sua ética (2010, p. 30). Manfredo se pergunta exatamente sobre a fundamentação acerca da formação de enunciados normativos a partir de juízos de fato sobre a vida. Ora, fica bem claro que o sistema avaliativo-afetivo, de modo natural, realizaria a passagem dos juízos de fatos para juízos de *dever-ser* (2012, p. 107). A fundamentação não é dialética, mas empírica. Em seguida, argumentando contra o cínico que justifica o extermínio da vida humana, Dussel monta seu princípio material em defesa da vida, partindo especialmente das vítimas do sistema vigente, por isso ele inicia todos os capítulos da obra sentenciando que essa é uma “ética da vida”. Sua ética, a práxis de libertação, passará, como já dissemos, ainda pelos momentos procedimental e de factibilidade. Por outro lado, voltamos a insistir, a fundamentação fenomenológica-hermenêutica realizada na sua primeira ética, não ficou obsoleta. Temos, então, uma ética que foi fundamentada em pelo menos três momentos distintos, mas que se deslocam para o mesmo fim.

Sua nova *ética* irá enfrentar o desafio da práxis de libertação na América Latina a partir de suas mediações políticas³⁴, buscando superar o formalismo (vazio de conteúdos materiais) da *Ética do Discurso* e as limitações das demais éticas materiais (utilitarismo, comunitarismo etc.). Para isso, irá articular na forma de princípios, isto é, indicando seu lugar arquitetônico, uma ética material da vida humana, validada discursivamente e pensada desde critérios de factibilidade. Dussel propõe, então, três princípios universais (material, formal e de factibilidade), que serão descritos em suas concepções fundamentais e críticas.

Seus escritos da década de 1990 também atualizaram outras categorias. O *outro* ou o *pobre* – termos usados não só por Dussel mas praticamente por toda a teologia da libertação – será atualizado numa categoria mais abrangente, a vítima³⁵. Um outro ponto importante é que a filosofia da libertação deixa de ser “latino-americana” para ser a filosofia desde a periferia do capitalismo, cujo adversário é o cínico que “[...] funda a moral do sistema vigente sobre a força irracional do poder, e que administra a totalidade com a razão estratégica” (DUSSEL, 1993b, p. 90, tradução nossa). Aqui Dussel se refere ao discurso cínico elaborado após a derrota do socialismo real, que coloca o mundo capitalista e sua ideologia liberal como a única forma possível de vida coletiva.

Enquanto sua primeira série de publicações tinha no nome a expressão “para uma ética”, agora Dussel apresenta a “ética” em si. Em suas primeiras obras seu esforço enveredava pelo embate com a filosofia europeia, justificando o “ser latino-americano” e desmascarando a ideologia de dominação da filosofia do centro. Sua escrita revelava o “outro” negado e ocultado desde a conquista. Com sua nova ética, a preocupação central se encaminha menos para o debate teórico e mais para o que poderíamos classificar como uma filosofia prática: trata-se de fundamentar uma ética da práxis de libertação, da transformação do mundo. A questão agora não é debate teórico sobre a alteridade latino-americana, pois já foi concluído em suas obras

³⁴ Lembrando que o tema da práxis política na filosofia da libertação não é exclusivo de Dussel, outros autores compartilham essa perspectiva, como Arturo Roig. Nas palavras de Schnorr: “Para Arturo Andrés Roig, filósofo argentino, é a partir da dinâmica dos movimentos sociais na América Latina, como o específico da luta política em nosso continente que podemos fazer filosofia da libertação. Roig propõe uma metodologia para o filosofar latino-americano levando em conta o teórico-filosófico. Parte da geopolítica e afirma que uma filosofia de libertação pode ser resgatada a partir do estudo das ideologias presentes nas lutas populares de libertação” (2012, p. 18).

³⁵ Inspirado em Walter Benjamin (DUSSEL, 2012, p. 17).

passadas, mas como justificar a ação libertadora dos oprimidos (as vítimas do sistema).

Sua obra *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão* é lançada em 1998. Nela, Dussel reorganiza sua filosofia em princípios que devem orientar a *práxis de libertação*. Seu objetivo último nada mais é que fundamentar a luta das vítimas em busca do reconhecimento de seus direitos, a fim de poderem viver em dignidade. Dussel estabelece um princípio universal que vai guiar os momentos da ética (material, formal e de factibilidade), a saber: “o princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade” (2002, p. 93). Trata-se, portanto, de uma ética da vida, que tem como conteúdo a vida concreta de cada ser humano, em especial aqueles que se encontram impedidos, onde quer que estejam, de desenvolver sua vida com dignidade ou aqueles excluídos de qualquer diálogo ou tomada de decisões da vida em sociedade. Dussel, ao pretender fundamentar filosoficamente e justificar a *práxis* por libertação, imprime na *ética* contornos políticos. Por ser uma obra de síntese, ele apenas indica o lugar da questão. No início da década de 2000, Dussel começa a publicar a série *política da libertação*, ainda em andamento.

3 EDUCAÇÃO: DOMINAÇÃO E LIBERTAÇÃO

Guilt and shame, it's all so insane
Pagan Gods die with no defense
And we could go no further at all
Digging the graves of our conscience
Oh, the sounds, they still echo
All of us drifting on seas of blood (MATOS, 1997)

Neste e no capítulo seguinte abordaremos a relação entre educação e *práxis de libertação*, realizando um excuroso sobre a obra de Enrique Dussel, trazendo também o diálogo com Paulo Freire. Sobre Dussel, analisaremos a questão desde suas primeiras obras nos anos 70, chegando até a *Ética da Libertação*. Pretendemos com isso promover um recorte sistemático na produção do autor, organizando seu pensamento a fim de negar qualquer quebra ou contradição, mas, ao contrário, explicitando uma evolução natural, resultado de suas influências e interlocutores, que vão da filosofia hermenêutica ao aprofundamento de Karl Marx e o diálogo com a pragmática transcendental, tendo sempre como instância última a libertação das vítimas - núcleo conciliador de toda sua obra. Sobre Freire, pretendemos destacar sua relevância para a filosofia dusseliana, especialmente com a categoria de *conscientização*; será a partir dela que nos apropriaremos da obra do patrono da educação brasileira. Trabalharemos nesse capítulo com a primeira fase do pensamento de Dussel, abordando o potencial da educação como instrumento de dominação ou libertação; para no próximo discutirmos a *Ética da libertação*. Desejamos, por fim, concluir essa tese com a confirmação de nossas hipóteses acerca do caráter duplo e analético da *práxis* que envolve o processo de conscientização, como também elementos suficientes que atestem a centralidade da educação ou *pedagógica* para uma ética libertadora.

Dussel irá enfatizar, em suas primeiras obras, a convergência entre a *pedagógica*, a *erótica* e a política. A *pedagógica* é pensada como um ponto de articulação entre os dois outros momentos, mas sempre perpassada pela ética. Seguiremos esse trajeto para depois atracar em sua *Ética da Libertação*, onde o tema da educação é rearranjado na arquitetura teórica do autor - resultado do diálogo com a *Ética do Discurso* - para compor o momento de validade anti-hegemônico ou nível moral-formal crítico, um dos passos do processo ético que deverá culminar na *práxis de libertação*.

3.1 A pedagógica

Partindo principalmente da obra *Para uma ética da libertação latino-americana*, devemos destacar primeiramente a diferença estabelecida entre a pedagogia e a *pedagógica* (momento metafísico estudado na obra). Enquanto a primeira é entendida como a ciência do ensino ou aprendizagem, o segundo termo refere-se a um panorama de alcance mais amplo. Podemos dizer que a *pedagógica* inclui no seu horizonte de reflexão a pedagogia, mas avança para além da educação formal. A *pedagógica* abrange não só os processos educativos realizados nos estabelecimentos de ensino, como escola ou universidade, na interação professor-aluno; mas abarca também as demais relações de disciplina, vivenciadas na proximidade pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão etc. (DUSSEL, 1982, p.153). Em suma, a difusão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ou a sabedoria própria de um *ethos*, ou ainda, em termos gerais, a transmissão da cultura, não se constitui como tarefa exclusiva dos sistemas formais de ensino, mas permeia a vida humana mesmo fora dos muros da escola por meio de diversos agentes, como a família e os meios de comunicação. Nas palavras de Dussel:

A pedagógica por isso não só se ocupa da educação da criança, do filho, do discípulo na família erótica; mas também da juventude e do povo nas instituições escolares, universitárias, científicas, tecnológicas, nos meios de comunicação. É a questão ideológica e cultural (1977, p. 94).

A *pedagógica*, portanto, trata das questões envolvendo a educação em geral, seja ela formal ou informal. É o momento metafísico dedicado a todo o processo contínuo de construção, apropriação e transmissão do saber universal e da cultura. Dissemos anteriormente, que a *educação* ou *pedagógica* eram momentos centrais no pensamento dusseliano. É importante destacar aqui que tratamos os dois termos como análogos por entender que a *pedagógica* é o momento metafísico dedicado à educação em sua completude, em todos os seus níveis. Não se pode falar em educação sem falar de cultura; da mesma forma, não se pode entender educação como apenas a educação formalizada nos estabelecimentos de ensino. Educação, no horizonte da reflexão filosófica, não pode ser restringida aos sistemas formais de ensino, mas abrange toda reflexão sobre humanização e socialização, sobre como o fazer humano transforma a natureza e produz cultura (ARANHA, p. 50, 1991). Nessa linha, a categoria proposta por Dussel tem como objeto de investigação a educação

formal e informal, a cultura e o debate sobre ideologia. O tema da proximidade (pai-filho, político-cidadão etc.) levanta o âmbito, próprio da educação, do ato de educar, como enfatiza Libâneo:

O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre os seres sociais, tanto no nível intrapessoal como no nível da influência do meio [...]. Presume-se, aí, a interligação de três componentes: um agente (alguém, um grupo, em meio social etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades etc.) e o educando (aluno, grupo de alunos, uma geração etc.) (LIBÂNEO, 2006, p. 97).

Não seria exagero, portanto, olhar a *pedagógica* de Dussel como uma síntese entre uma filosofia da educação e uma filosofia da cultura.

3.2 Educação como mecanismo de dominação na América Latina

3.2.1 A *Pedagógica* entre a *erótica* e a *política*

“A falocracia erótica por mediação do filicídio pedagógico culmina no fatricídio político” (DUSSEL, 1982, p. 155). É uma reação em cadeia da cultura de dominação. A *pedagógica*, por isso, é ponto de convergência entre a *erótica* e a política. Dussel irá recorrer ao pensamento freudiano (não sem também criticá-lo) para analisar o machismo na conquista europeia e como essa dominação produziu alienação *erótica*, *pedagógica* e, conseqüentemente, política.

Sigmund Freud foi quem melhor diagnosticou o machismo europeu (DUSSEL, 1977, p. 88), mas não pode avançar para uma análise universal por não conseguir ultrapassar sua própria realidade, seu mundo. Sua investigação, portanto, é determinada por uma totalidade vigente, uma realidade concreta, um mundo dado. Longe de ser a teoria definitiva sobre a natureza humana, o que propôs equivocadamente Freud foi a universalização da experiência particular europeia (DUSSEL, 1982, p. 84). Contudo, pelo fato de o dominador europeu impor seu *ethos* com a conquista na América, os trabalhos de Freud ganham relevância por irem de encontro à cultura de dominação aqui imposta. E, com as contribuições freudianas do complexo de Édipo³⁶, Dussel irá discorrer sobre a ação do invasor europeu e suas

³⁶ O Complexo de Édipo é um dos conceitos centrais da teoria psicanalítica desenvolvida por Sigmund Freud, e descreve um conjunto de sentimentos e conflitos emocionais que ocorrem na infância, especialmente durante a fase fálica do desenvolvimento psicosssexual, por volta dos três a seis anos de idade. Durante essa fase, a criança desenvolve afeto ou desejo por um dos pais do sexo oposto e,

consequências, começando por uma simbólica, isto é, uma hermenêutica latino-americana dos símbolos, dos mitos e da arte.

A situação edípica reverbera na América Latina com a chegada do europeu. A dominação e alienação que o conquistador impõe são analisadas e desconstruídas por Dussel em três momentos metafísicos: a *erótica* (dominação da mulher)³⁷, a *pedagógica* (alienação do filho) e a política (morte do irmão). É um processo puramente estrangeiro, oriundo do conquistador e estranho ao *ethos* dos povos originários (DUSSEL, 1982, p. 85). Com o massacre da conquista e o extermínio da maior parte da população masculina, restam as mulheres e as crianças, submetidas a dois processos de alienação. A falocracia erótica traduz-se na cultura machista de objetificação da mulher; o filicídio pedagógico é resultado de uma cultura de dominação onde a criança é educada para repetir os pais (o pai violento e a mãe dominada). A consequência direta dessa dinâmica é a formação de uma América Latina deformada, que tenta imitar o estrangeiro e nega a própria cultura, e que

ao mesmo tempo, rivalidade e hostilidade em relação ao pai ou mãe do mesmo sexo. Quando a criança percebe a impossibilidade de ter uma relação sexual ou amorosa com o pai ou mãe do sexo oposto, devido as normas sociais e morais que proíbem tais desejos incestuosos, ela internaliza essas regras como parte do desenvolvimento do superego, que é a função da mente que reflete a moralidade e os valores sociais. Sua expressão sexual, então, entrará numa fase de latência, que deverá durar até a puberdade. Para Freud, a resolução bem-sucedida do complexo de Édipo é crucial para a formação saudável da personalidade e para a internalização das normas sociais. Sobre a origem do termo, Freud o cunhou em referência à tragédia grega de Sófocles - *Édipo Rei* - na qual o personagem principal, Édipo, é um príncipe tebano. Uma profecia prediz que ele mataria seu pai, Laio, e se casaria com sua mãe, Jocasta. Para evitar isso, seus pais o abandonam quando bebê, mas ele é resgatado e criado em outra cidade. Ao crescer, Édipo ouve a profecia e acredita erroneamente que seus pais adotivos são seus pais biológicos. Por isso, deixa sua casa adotiva e acaba encontrando Laio, a quem ele mata em um confronto na estrada. Ele então chega a Tebas, resolve o enigma da Esfinge – um monstro que aterrorizava os viajantes - e se casa com Jocasta, sem saber que ela é sua mãe biológica. Eventualmente, a verdade é revelada, e Jocasta se enforca enquanto Édipo se cega. A história de Édipo foi abordada por Freud como um exemplo dramático da complexidade das relações familiares e dos tabus culturais. A importância que Freud dava esse conceito era tamanha, que na obra *Totem e tabu*, ele o coloca como matriz para o desenvolvimento das culturas e das religiões (FREUD, 2012, p. 238).

³⁷ Ao analisar o momento da *erótica*, Dussel não se refere somente a dominação machista no momento da conquista, mas trata da situação atual que envolve uma relação de opressão vigente que deve ser superada em vista da libertação: a dominação da mulher. Ao reduzir a dimensão *erótica* somente ao problema do machismo, Dussel não contempla em suas primeiras reflexões as relações afetivas não-heterossexuais. Na verdade, como observa Cabrera, Dussel insere as relações homoafetivas na dimensão ontológica do “mesmo”; só haveria abertura metafísica ao outro no contexto heteronormativo: “El punto crucial me parece residir en la concepción dusseliana del “Otro”, que no debería reducirse al otro factual, biológico, en términos de órganos sexuales, sino que tiene que ser histórico-existencialmente constituido entre los propios humanos, sin presuponer una estructura metafísico-moral fija” (2015, p. 157). Na década de 1990, Dussel realiza algumas retratações de conceitos e formulações de suas primeiras obras e aborda a homossexualidade ausente de sua *erótica*; o resultado, no entanto, continua inaceitável. Apesar de reconhecer sua “consciência conservadora” e indicar que a pessoa com orientação homossexual deve ser respeitada, Dussel caracteriza essa orientação como um “mal menor” a ser tolerado já que suas causas não foram ainda adequadamente diagnosticadas (1993, p. 22). O texto de Dussel, portanto, praticamente posiciona as intimidades não-heteronormativas à um tipo de enfermidade cuja origem e, talvez, sua “solução” ainda não foram compreendidas.

estabelece uma sistemática exploração e negação da dignidade do outro - o fratricídio político. Deter-nos-emos aqui unicamente no momento que permite o perpetuar-se da alienação latino-americano, a dominação *pedagógica*. É ela que, em longo prazo, sustentará uma erótica e uma política de dominação vigentes.

Como dito antes, a teoria de Freud não é universal, pois representa uma análise redutiva do *eu* europeu. Por conseguinte, a situação edípica não é natural, mas fundada na experiência patológica da família europeia: “o triângulo edípico dá-se quando a criança nasce numa família totalizada patriarcalmente e onde a *imago* do pai se impõe diariamente pelo castigo, correção e conselho” (DUSSEL, 1982, p. 87). Situação que não é observada, por exemplo, na simbólica dos povos originários (DUSSEL, 1982, p. 159). No entanto, o *ego* fálico aporta entre os povos de *Abya Yala* com a figura do conquistador. Temos, então, uma transposição da questão edípica na colonização da América. O *pai* (o Estado que se opõe à *mãe*, como cultura nativa) prolonga sua falocracia como filicídio, como agressão e dominação do filho. O *filho*, o latino-americano, carrega em sua essência a bipolaridade pai-mãe, violência-cultura. Na descrição de Octavio Paz, um dos autores mais recorrentes da hermenêutica simbólica realizada por Dussel, o filho “[...] não quer ser nem índio, nem espanhol. Tampouco quer descender deles. Nega-os. E não se anima em sua condição de mestiço, mas só como abstração: é um homem. Torna-se filho do nada. Começa em si mesmo” (2006, p.81). O *filho* é a ínsita representação da América Latina:

Esta posição paradoxal do *filho*, a América Latina, deve-se ao fato de que o *novo* não pode aceitar a dominação originária do poder do mais forte *pai*, o Estado imperial primeiro e depois o Estado neocolonial que trai a sua cultura própria, nem sua violada e dominada *mãe*, sua própria cultura que o amamentou com seus símbolos juntamente com o leite original (DUSSEL, 1982, p. 156).

O modelo inicial de dominação pedagógica é a aculturação, que reflete no mestiço latino-americano a cristandade europeia. Dessa forma, o *filho* cresce num novo mundo, onde o horizonte de sentidos dos seus antepassados (da *mãe*, a indígena violada) é deixado de lado em nome da ideologia dos reis católicos (do *pai*, invasor europeu). O mestiço latino-americano, como novo ser que não encontra mais amparo nas tradições da mãe e rejeita o deus importado do pai, vai criando na sua solidão, com o passar das gerações, uma nova cultura, uma cultura própria do povo latino-americano, uma cultura popular (DUSSEL, 1982, p. 161).

Em um segundo momento, a dominação se formaliza pelo catecismo, escolas e universidades da cristandade das Índias. E como resultado dessa investida ideológica surge uma cultura mestiça que carrega uma tripla face. Ao lado da hegemônica cultura do “centro” (a cultura imperial europeia) forma-se uma cultura ilustrada da oligarquia local e uma resistente cultura popular dos mestiços, negros, indígenas etc. (DUSSEL, 1982, p. 162). A resposta do centro gerencial do sistema-mundo a essa cultura popular vem com uma nova *pedagógica*, que repete a dialética de dominação, trai o passado e aliena o povo. É o Estado neocolonial com sua pedagogia burguesa, “[...] cujo ideal técnico industrial são os Estados Unidos e a meca cultural é a França” (DUSSEL, 1982, p. 164). Tal projeto pedagógico consiste na expansão de uma cultura ilustrada (da burguesia dependente) que anule a cultura popular e seu potencial libertador, projetando “[...] na consciência do dominado sua cultura como única, negando a cultura do outro” (DUSSEL, 1982, p. 264). Deter-nos-emos a seguir, mais atentamente, na avaliação que Dussel faz do projeto pedagógico burguês.

3.2.2 O projeto pedagógico burguês

Por negar a cultura do outro, totalizando-se como único mundo possível, a cultura do centro é uma *pedagógica* ontológica. Para mostrar o fundamento desse mecanismo de dominação cultural, Dussel irá descrever a pedagogia burguesa do centro desde seu levantar-se contra a autoridade feudal-rural da Idade Média. Além disso, trazendo a questão para a América Latina, faz-se necessário também uma análise da contradição aqui produzida, “[...] onde a elite ilustrada fica alienada culturalmente e em franca oposição a uma cultura popular que não aceita tal *pedagógica* ontológica” (DUSSEL, 1982, p. 168). Vejamos os dois momentos (a formação da pedagogia burguesa e a sua aplicação nas colônias), que situarão o estado de dependência-dominação latino-americano.

A formação da *pedagógica* burguesa se dá em oposição ao modelo feudal, da cristandade latino-germânica. É uma *pedagógica* “moderna” que se levanta ante a censura medieval, em nome de uma suposta liberdade, mas que findará numa nova ontologia, da afirmação do novo homem burguês, o homem da cidade, que instaura um novo mundo, fruto do seu trabalho, cujas origens podem ser rastreadas ainda nas primeiras aldeias da alta Idade Média. Seu ponto de partida propriamente pedagógico,

entretanto, surge somente no século XVI, com a negação da cultura precedente (feudal, rural), exemplificado nas obras de François Rabelais, Juan Luis Vives e, especialmente, com Michel de Montaigne (DUSSEL, 1982, p. 171). A contribuição de Montaigne reside em marcar na história um dos primeiros momentos críticos da cultura medieval. Tal crítica é levada a cabo por um ceticismo da pedagogia censuradora cristã-medieval. De acordo com Dussel, “Montaigne mostra então um ceticismo de tipo burguês (o oprimido da Idade Média), já que duvidava daquilo que é tido por todos como evidente: a cultura medieval decadente” (1982, p. 172). Aníbal Ponce também destaca, além da crítica aos valores medievais, a preocupação de Montaigne com o estudo das coisas de provada utilidade, isto é, saberes que fossem úteis para a vida prática, como o comércio, já que tampouco interessava a teologia ao burguês que, por exemplo, desbravava o novo mundo:

Esse interesse pela vida terrena dos negócios, pela investigação e pela razão, esse cuidado em assimilar ensinamentos, em vez de simplesmente recebê-los, adquirem o seu verdadeiro alcance inovador quando os comparamos com as tradições que dominavam o ensino feudal (2001, p. 113)³⁸.

Seguindo os passos de Dussel, avancemos agora para aquele por muitos considerado o “pai” da pedagogia burguesa: Jean Jacques Rousseau. Não obstante suas notáveis contribuições pedagógicas, o que mais interessa em Rousseau para a filosofia da libertação são seus aportes para o projeto de formação humana de uma burguesia emergente que, a partir de uma hermenêutica crítica, revela-se na América Latina como atualização da situação edípica, um Édipo-pedagógico que transportado da Europa, ao invés de negar a autoridade feudal, proclama a liberdade burguesa negando a cultura popular. A educação burguesa atua como mediação do *pai*-Estado, que se interpõe entre o *filho*-povo e a *mãe*-cultura popular. A mesma dominação imposta pelo conquistador europeu, ganha uma nova roupagem com um novo instrumento de dominação da sociedade burguesa: a educação.

Rousseau identifica o *ser* pedagógico com a natureza. A própria natureza ensina, enquanto o homem se auto corrompe. Seria preciso, portanto, observar o que se aproxima do “estado natural”, que, para Rousseau, conforma-se na sociedade industrial burguesa (DUSSEL, 1982, p. 177). Por isso, faz-se mister empreender uma crítica à cultura, embora não à cultura em geral, mas à cultura medieval da

³⁸ Tanto Dussel como Ponce, tomam como referência o capítulo “Da educação das crianças” dos *Ensaíos* de Michel Montaigne (1984, p. 75).

crisandade, que reprime os valores da emergente burguesia. O que o filósofo francês pretende é reformular o modelo educacional vigente da cidade, da corte, dos palácios. Não é à toa que seu protótipo de educando, Emílio, é um órfão (cujo parâmetro é o isolado Robinson Crusoe, personagem do escritor inglês Daniel Defoe) educado exclusivamente pelo preceptor:

É por isso que ‘Émili est orphelin (Emílio é órfão)’ porque deve cortar toda relação com a mãe-cultura para poder ser educado pelo pai-Estado (o da Revolução Francesa, a revolução burguesa que quis tomar Rousseau como seu filósofo preferido) [...]. Neste ponto, o contrato erótico e o *contrato social* ou político se fizeram *contrato pedagógico*. O Estado, o Leviatã de Hobbes, diante do qual o cidadão não tem direitos porque renunciou a eles em benefício da *vontade geral*, esse Estado burguês se arroga agora a educação do filho, diante do qual a família e a cultura popular nada terão a dizer nem a ensinar. O preceptor (mascaramento do pai-Estado, por intermédio da burocracia magistral) tem em seu poder ‘para sempre’ o filho-povo. O preceptor, o mestre ocupa assim o lugar dos pais [...]. Assim nasce a *instituição pedagógica* moderna, a escola do Estado burguês primeiro, imperial depois, colonial simultaneamente, que nega o anterior (a cultura feudal) e oprime o popular (a cultura popular na ‘periferia’: nossa cultura distinta e em parte autóctone) (DUSSEL, 1982, p. 177).

Coincidindo seu hipotético estado de natureza com o mundo burguês, Rousseau engrandece o trabalho manual, a agricultura, a aprendizagem de ofícios úteis a uma nascente sociedade do comércio e da indústria. Dirigindo-se ao jovem Emílio, assevera o preceptor: “[...] não quero que seja músico nem comediante, nem fazedor de livros” (ROUSSEAU, 1995, p.217). Dessa forma, temos em Rousseau, na interpretação de Dussel, a formação do *ethos* burguês, por meio de uma educação em vista da utilidade, que preconiza habilidades para o mundo da competição, e que molda um tipo ideal de ser humano, o burguês (DUSSEL, 1982, p. 178).

A *pedagógica* de Rousseau insere-se na ontologia da modernidade como meio de formação e consolidação de uma subjetividade própria. Onde “o pai-Estado-mestre é o *ego*, o ponto de apoio, o ‘de onde’ se desdobra o círculo do mundo pedagógico, ideológico, de dominação gerontocrática sobre a criança, a juventude, o povo” (DUSSEL, 1982, p. 179). O educando fica reduzido à tábula rasa a ser preenchida pela ideologia dominante que não abre espaço para o distinto:

[...] o educando é ob-jeto, ou ente ensinável, educável, civilizável, europeizável (se colônia), domesticável, diríamos quase. Sua subjetividade é objetivada; seu mundo outro é ontificado, usado, manipulado, com a pretensão de respeitar sua liberdade. Somente se exige que seja livre de condicionamentos (do pai-mãe, família, cultura popular etc.), mas depois é ‘conduzido’ (para isso é *paida-gogós*) ao pro-jeto pré-existente do educador (DUSSEL, 1982, p. 179).

Para Dussel, tais categorias da *pedagógica* burguesa de Rousseau reverberaram nas ideias dos principais educadores da civilização europeu-russo-americana, como Johann Pestalozzi, Maria Montessori e John Dewey (DUSSEL, 1982, p. 180). Tal modelo educacional fortaleceu nos Estados neocoloniais uma cultura dominadora, negadora do popular e da criatividade, em nome do projeto do “centro” que, embora não fosse admitido, buscava incluir o outro sempre como igual, eliminando o distinto. Como consequência desse processo, mantêm-se o vínculo centro-periferia. Mesmo após os processos de independência, os Estados da América Latina continuam dependentes. O esperado desenvolvimento era impossibilitado pelo próprio sistema dominante, tendo sua *pedagógica* o papel de exercer a dominação cultural e a não realização da real libertação. E quando a dominação cultural não se fazia cabalmente satisfatória, o “centro” dispunha de outros meios para manter o controle, nem que para isso fosse preciso o extermínio das populações nativas, golpes de estado e o empobrecimento geral da população; tudo isso sob a bandeira do progresso, da civilização, da democracia e da liberdade.

3.3 Pedagógica da dominação e pedagógica da libertação

A cultura de dominação é o produto da *pedagógica* do sistema, uma *pedagógica* ontológica, já que insere o outro dentro do seu mundo, da totalidade, negando qualquer distinção. O outro, ou o *filho* (na analogia edípica), é visto como objeto educável, para repetir o ser do sistema, tornar-se o “mesmo”. A superação da ontologia se dá pela abertura ao âmbito metafísico, na forma como Dussel rearticula o conceito, como a categoria que abarca aquilo que está “mais além” do sistema, da totalidade. A partir dessa exterioridade metafísica será possível a afirmação do outro e o reconhecimento de uma nova *pedagógica*.

O *filho*, o outro, nunca é “um igual”, é distinto desde sua origem. O ato de procriação (a maternidade e a paternidade), se é gratuidade metafísica, isto é, o querer ter “outro alguém”, o novo, é um ato extremamente alterativo; nesse sentido, “[...] a filialidade é liberdade, libertação, respeito, novidade, história autêntica” (DUSSEL, 1982, 186). Isso quer dizer que o filho, *a priori*, é sempre uma novidade, um outro. Mas para a cultura de dominação, a novidade que representa o *filho* se faz resistente ao projeto do “centro”, daí a implantação de uma *pedagógica* da repetição, do “mesmo”, que se identifica cegamente com a cultura universal ou com a própria

natureza humana, rejeitando qualquer crítica, qualquer distinção. Por isso, o modelo burguês de Rousseau traz o órfão (sem cultura ou tradição), o “filho do nada”, para ser domesticamente manipulado e dominado. E para efetuar a educação dominadora, reprimindo o *filho*, o *pai*-Estado precisa anular a *mãe*-cultura, pois é “[...] a cultura popular que gera em seu seio a estrutura mais resistente da opressão imperial” (DUSSEL, 1982, 189). Dessa forma, as juventudes são envoltas por uma educação dominadora, que as insere numa totalidade, do único mundo possível.

A *pedagógica* de libertação, por outro lado, rompe a totalidade do sistema, avança até a exterioridade, numa atitude de respeito pelo outro, abrindo-se à interpelação do outro. Para uma *pedagógica* de libertação, a relação entre mestre e discípulo deve desenvolver-se na “[...] bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da alteridade para servir o outro como outro” (DUSSEL, 1982, p. 191). A partir da *revelação* do discípulo é que o mestre pode se situar na exterioridade do sistema e construir com ele o diálogo crítico. Trata-se de acolher a voz do outro, do ser latino-americano, da cultura popular, da juventude que se rebela ante o sistema totalizante (DUSSEL, 1982, p. 197).

3.4 Centralidade da pedagógica para a práxis de dominação.

Ao contrário da erótica e da política que exigem um distanciamento do âmbito econômico, do trabalho, para se constituírem enquanto proximidade; a *pedagógica* é naturalmente econômica, naturalmente ligada ao trabalho humano (DUSSEL, 1982, p. 198). Por isso, consideramos que a *pedagógica* participa de uma centralidade antropológica que possibilita não só o seu próprio desenvolvimento, como também a concretização dos demais momentos metafísicos. Argumenta Dussel:

A proximidade pedagógica já é e ao mesmo tempo a “econômica”, já que a *distância* no começo é o pré-jogo (nas experiências primeiras do ouvir, ver, sentir cheiros, mover as mãos etc., da criança recém-nascida). Pouco depois, a distância será o pré-trabalho: o jogo, primeira relação homem-natureza mas sem sentido pragmático; somente preparação para a pragmidade da “econômica” erótica ou política. A *proximidade*, o face-a-face do filho-mãe no mamar, dos filhos-pais do comer em torno da mesa, no banquete ou na festa ou na celebração política é ao mesmo tempo “face-a-face”, imediatez. A aula, a exposição do mestre é igualmente face-a-face e contudo é, ao mesmo tempo, alimento. Por isso, a “economia pedagógica”, que começa com o alimentar-se de *alguém* em seus seios, termina no aprender a consumir o último remédio diante da morte inadiável daquele que vive a pós-pragmidade do ancião jubilado (1982, p. 198).

A *pedagógica* já se manifesta como tarefa imediata humana no ato primeiro após o nascimento: o mamar. Aí se inicia o processo de socialização e inserção em um determinado mundo de sentidos. É um processo educativo familiar, e que possibilita o desenvolvimento dos outros âmbitos, pois “é justamente pelo processo de socialização que os instintos são conduzidos à vida erótica humana e política” (DUSSEL, 1982, p. 200). Segue-se ao primeiro momento de educação familiar a educação política, institucionalizada. Dentro da lógica de dominação, a alienação de criança se perpetua de um momento ao outro: “desde casa (a erótica pedagógica) até à escola e os meios de comunicação (a política pedagógica), os costumes (o *ethos*) e as instituições (o Estado) foram formando e ao mesmo tempo prendendo a criança” (DUSSEL, 1982, p. 202). Há, portanto, uma centralidade da *pedagógica* na esfera antropológica (seja ela uma *pedagógica* de dominação ou libertação), pois o desenvolvimento humano, do psíquico ao social, passa por uma mediação pedagógica, da família ao Estado:

A passagem da pedagógica doméstico-ética da criança à pedagógica política, significa igualmente deixar o jogo pela aprendizagem planejada, o estudo, a educação e instituições, sem ainda ser trabalho econômico. A pedagogia erótica tem relação ao pai-mãe; a pedagogia política abre o âmbito do Estado, das classes sociais, da cultura ilustrada e popular, da ciência e da tecnologia, dos meios de comunicação coletiva etc. É a passagem do psíquico ao social, é abertura ao espaço político (DUSSEL, 1982, p. 203).

A *pedagógica* que se inicia como *econômica* na socialização familiar culminará também como *econômica* por meio da função dos sistemas pedagógicos em desenhar a relação homem-natureza. Tal é a função dos “sistemas educativos”, da escola à universidade, moldar uma totalidade específica, e uma específica relação homem-natureza. Os fins dessa *pedagógica*, entretanto, não são restritos à educação institucionalizada, mas penetram nas experiências da criança desde sua educação familiar, visto que os pais já passaram pelo momento da educação formal e agora reproduzem o *ethos* do sistema no filho, de forma a retroalimentar o processo em todos os seus momentos, da educação familiar à educação institucionalizada. Acerca do papel específico da educação formal como instrumento de reprodução do *ethos* vigente, pensada a partir da periferia do sistema (especialmente no contexto latino-americano), explica Dussel:

A “instituição produtiva” chamada *escola* entrega ao público uma “mercadoria” denominada *educação*: aquele que a leva pronta é o *aluno* [...]. A “escolaridade” tal como hoje foi instrumentada em toda a “periferia” (exceto

na China) não é senão o modo como se aliena o filho do povo para condicioná-lo no *ethos* da sociedade que vai sendo constituída pelas empresas multinacionais, pelo imperialismo do dinheiro e pela violenta e mortal competição (1982, p. 206).

Nesse contexto, os sistemas educativos reproduzem os conteúdos pensados para atender as demandas do capitalismo, ou melhor, para atender os interesses de quem realmente lucra e enseja o contínuo perpetuar do sistema, como as grandes empresas e instituições financeiras. O que Dussel descrevia na sua primeira *ética* nos anos 70, ganharia maior repercussão após o “Consenso de Washington”, com os modelos de reformas educacionais projetados e patrocinados por organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁹; observados no Brasil especialmente a partir dos anos 90 (SHIROMA *et al.*, 2011).

O diagnóstico que Dussel realiza, nos anos 70, acerca do projeto educacional na América Latina ainda se mantém atual⁴⁰. Escolas e universidades são formatadas para a manutenção da ordem vigente, ou seja, construídas para moldar a sociedade para o consumo, dependência neocolonial (especialmente dependência técnica-científica) e alienação cultural (DUSSEL, 1982, p. 208). Devemos, então, questionar-nos: se existe toda uma estrutura autorreferente que modela, através da educação (familiar e institucional, com a contribuição dos meios de comunicação), uma subjetividade alienada e dependente, como é possível sair desse labirinto? Ora, como foi dito, a *pedagógica* tem certa centralidade antropológica, pois ajuda a esculpir e reproduzir a subjetividade do sistema. É preciso, portanto, rearticular a *pedagógica*, dar a ela um novo projeto de ser, diferente da totalidade vigente.

3.5 Práxis pedagógica de libertação.

39 Nas palavras de Junior e Maués, tais organismos “[...] têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista” (2014, p. 1140).

40 O Novo Ensino Médio (NEM) e a BNCC são exemplos dessa intervenção ideológica neoliberal nas políticas educacionais.

Na perspectiva do “centro” ante a periferia, os sistemas educacionais, os meios de comunicação e a educação familiar convergem para reproduzir o ser, o projeto imperial a ser repetido nas neocolônias, nas nações dependentes. Os fins da educação, seu *telos*, nada mais é que a realização do projeto do sistema. É, pois, no âmbito da *pedagógica* que se “formam os operadores da dominação, os dominados e os libertadores” (DUSSEL, 1982, p. 213). Uma missão facilitada porque as oligarquias nacionais dos países periféricos, assimilando o ser do opressor, acabam por confundir seu projeto pedagógico com o do “centro”, negando a força criativa da cultura popular. A cultura popular, portanto, encontra sua adversária na cultura do “centro” do sistema, que contamina a cultura nacional do país dependente. Sobre o próprio conceito e sua articulação num contexto de dominação, descreve Dussel:

Chamar-se-á “cultura” ou educação (e para isso se estabelece essencialmente o “sistema de escolaridade”) a aptidão para poder receber e manejar adequadamente os canais (televisão, rádio, revistas, jornais etc.) e os códigos (alfabeto, linguagens, gestos etc.), através dos quais e em estruturas fixas (tais como o “esquema” de uma história para crianças) se lhe introjetará uma informação dominadora, alienante. O povo será assim educado para que se transforme em massa (DUSSEL, 1982, p. 220).

Educação e cultura estão intrinsicamente ligadas; e, como dito anteriormente, as duas áreas são abarcadas pelo que Dussel chama de *pedagógica*. É necessário, então, assinalar a presença de diferentes culturas no interior de uma cultura nacional, especialmente no caso dos países latino-americanos, que estão em relação de dependência com o “centro” gerencial do sistema-mundo. Para Dussel, a categoria de cultura nacional tem uma importância ímpar (embora ainda equívoca nos países dependentes), pois possibilita a compreensão do colonialismo e ainda um primeiro passo no caminho da revolução cultural (DUSSEL, 1977, p. 100). Isso é possível pelo fato de a cultura nacional aglutinar a cultura ilustrada (das elites nacionais, que tentam emular a cultura imperial, do centro), a cultura de massas (a reprodução da cultura ilustrada lançada ao consumo) e a própria cultura popular. Em outras palavras, podemos simplificar a questão afirmando que a cultura nacional de um país dependente, embora sofra a influência externa do “centro” (do dominador e sua cultura imperial), produzindo dentro de si, como deformidades, uma cultura ilustrada e uma de massas, conta ainda com a autêntica cultura popular:

Tal cultura possuiu os símbolos, os valores, os usos, as tradições da sabedoria, a memória de compromissos históricos [...]. A cultura popular,

longe de ser uma cultura menor, é o núcleo mais incontaminada e irradiativo de resistência do oprimido contra o opressor (DUSSEL, 1977, p. 100).

A cultura popular, em oposição à cultura de massas e à cultura ilustrada, constitui-se como momento mais autêntico da cultura nacional. É a cultura que, através dos tempos, foi gestando as estruturas e símbolos que dão ao povo um horizonte de pertencimento, de familiaridade; e que se expressa na arte popular, na música tradicional, nas línguas maternas, no folclore, na religião, na sabedoria popular e nos símbolos que apregoam o projeto e as mediações próprias de um povo, recordando suas origens, lutas, heróis, amigos, inimigos, enfim, suas memórias (DUSSEL, 1982, p. 225). Nas palavras de Dussel:

A cultura popular latino-americana de cada um dos nossos países é uma tradição viva que soube assimilar a experiência histórica do indígena, do espanhol e do nativo oprimido, do camponês independente, do trabalhador, do operário, do marginalizado. Tem um antiquíssimo passado, e contudo tem aberto um imenso futuro porque o povo está livre diante do sistema, sua pobreza é garantia de esperança. "Por baixo" abre brechas e se dirige para o novo, para a exterioridade. A tradição viva é ao mesmo tempo consciência comunitária e histórica. Tem um *ethos próprio*, tem modos de viver a casa, de relacionar-se com a transcendência, de usar o vestuário, de comer; possui modos de trabalhar, de usar o tempo livre, de valorizar a convivialidade própria. Suas artes, suas festas, seu esporte é marcado com seu caráter. Sua erótica é igualmente, a partir do amor ao rosto do Outro oprimido através da máscara arruinada pelo sistema, é inovadora. É toda uma cultura, é toda uma interpretação da existência (DUSSEL, 1982, p. 227).

Há, portanto, um projeto pedagógico de libertação oriundo da cultura popular, que revela o *ethos* próprio do povo, seu projeto existencial. Tal projeto, entretanto, é enevado pela cultura de massas. Por isso, mesmo sendo seu projeto, o povo, enquanto oprimido e receptáculo do *ethos* opressor, não consegue simplesmente se autolibertar (DUSSEL, 1982, p. 228). Daí a necessidade de se construir uma teoria da ação libertadora, que une o povo e a liderança revolucionária ou, como prefere Dussel, tomando emprestado o termo de Gramsci, o intelectual orgânico. Temos aqui um ponto de encontro inescapável entre Dussel e Freire. Em poucas palavras, poderíamos dizer que enquanto Dussel lança as bases filosóficas que justificam a luta pela libertação das vítimas, Freire pensa sua aplicação prática por meio de uma teoria que se expressa como ação educativa transformadora. Neste ponto, consideramos que existe, na obra dos dois autores, uma complementaridade, indissociável para a definição de uma educação libertadora. Dussel posteriormente, como veremos no capítulo seguinte, irá se aprofundar em Freire para avançar no seu projeto ético.

O ponto de partida filosófico para o novo projeto pedagógico, em vista da revolução cultural, reside na abertura metafísica à voz do outro como ação educativa. Enquanto a *práxis pedagógica de dominação* se fundamenta na palavra que repete o sistema vigente, a *práxis pedagógica de libertação* propõe o oposto: realizar o novo. E o novo se realiza primeiramente não com a palavra, mas com a escuta, com a abertura à revelação do outro. Tal revelação, que Dussel chama epifania, consiste na proximidade que transcende o horizonte do ser para encontrar o outro - aquele que foi negado, excluído (DUSSEL, 1977, p. 22). O outro, como exterioridade metafísica além do ser do sistema, ganha realidade prática quando se assume seu rosto e sua voz provocante como verdade (DUSSEL, 1977, p. 48).

Para a ação pedagógica, ouvir a voz do outro é a atitude primeira do mestre. Por isso é preciso desde já afastar dois extremos. O primeiro, o caso do intelectual que pretende “libertar” o outro numa pedagogia verticalizada, impondo seus próprios conteúdos. É assim que funciona o vanguardismo, onde uma suposta elite intelectual guiaria o povo desconsiderando seus anseios, saberes e experiências. Na outra ponta, como já anunciado parágrafos atrás, está a crença ingênua de que as massas poderiam libertar-se de forma espontânea mesmo imersas numa poderosa teia de dominação e alienação cultural. A chave para eliminar esses dois caminhos tortuosos, encontra-se, tanto para Dussel como para Freire, na união entre educador e educando, os intelectuais orgânicos e as vítimas do sistema (DUSSEL, 1982, p. 236).

O processo educativo que visa à libertação ou a revolução cultural deve se configurar por essa relação analética entre mestre e discípulo. Sua atitude parte da exterioridade pedagógica do oprimido e da exterioridade crítica do mestre. Ouvir e receber a palavra do outro com veracidade, para daí negar a “verdade” do sistema introjetada pelo oprimido. Em seguida, o momento positivo: criar o novo. Este passo final, Dussel descreve como o momento de construir afirmativamente “[...] a exterioridade pela práxis analética de libertação, em permanente unidade criativo-inovadora do mestre-discípulo” (1982, p. 245)⁴¹.

Não é possível, portanto, ignorar o papel da cultura popular na construção de qualquer projeto de libertação, não somente pedagógico, mas da práxis de

⁴¹ De modo análogo, Freire já havia antecipado essa construção com suas categorias de *denúncia* e *anúncio*. Dussel irá aproveitar essas categorias na *Ética da libertação*, como veremos no capítulo seguinte.

libertação enquanto tal. Refletir sobre a cultura popular é tarefa obrigatória para a reflexão sobre a libertação em todos os seus âmbitos, dado o posicionamento central e estratégico da *pedagógica* entre os demais momentos metafísicos. Pensar a ética, a política, a erótica ou a questão da religião, é um esforço que passa imperativamente pela discussão sobre cultura e educação, sobre o *ethos* e os momentos constitutivos da subjetividade de uma nação ou de um momento histórico. Em última instância, o mundo de sentidos que se revela pelo horizonte do ser, revela-se por meio de um projeto que se gesta no interior de uma dada cultura.

Para Dussel, pelo menos em suas primeiras obras, a libertação ou a práxis pedagógica de libertação está intrinsecamente associada a um projeto de resgate da cultura popular. A contribuição dessa filosofia se dá em não só criticar o projeto vigente, mas abrir um caminho para a além da totalidade, através da exterioridade que se encontra denegada pelo sistema. No âmbito pedagógico, tal exterioridade é a cultura popular, negada e combatida na América Latina desde a colonização. Logo, o esforço de Dussel não está em apresentar fórmulas prontas para as revoluções culturais latino-americanas, mas em realizar uma crítica radical da *pedagógica* de dominação e justificar filosoficamente, pela abertura a um novo projeto de ser que se encontra na exterioridade do sistema, uma nova *pedagógica*, própria dos povos oprimidos em suas lutas por libertação, que traga em seu bojo a revolução cultural.

Poderíamos complementar essas conclusões de Dussel com o próprio pensamento de Freire, pois, como vimos no primeiro capítulo, surge do contato entre o intelectual com sua ciência crítica e o povo com seus saberes a possibilidade da elaboração de um novo status científico. Para a educação, isso significa a criação de novos saberes e recursos interpretativos para compreender a realidade, desmontar a “verdade” do sistema e vislumbrar o “novo”. E Dussel não elabora nem o rascunho de uma ação educativa libertadora; para o seu projeto pedagógico de libertação apenas a fonte é indicada: a cultura popular. Freire dá um passo adiante, sua pedagogia libertadora, com seu Círculo de Cultura, oferece um meio de articular a cultura popular com a ciência crítica e, com isso, demonstra como realizar no âmbito da educação formal ou informal uma pedagogia libertadora centrada no diálogo. A pedagogia freiriana traz a execução prática para a filosofia de Dussel⁴². E Dussel saberá

⁴² Zanotelli afirma que, num encontro em que estavam presentes Enrique Dussel e Paulo Freire, em 1984, Freire teria dito que para compreender seu método era preciso ler Dussel. Já Dussel, reforçando

aproveitar os desdobramentos da pedagogia freiriana para sua própria filosofia na *Ética da libertação*, tema do próximo capítulo.

a complementaridade teórica entre os dois pensadores, afirmara que o pragmático de seu pensamento era o método de Freire (2015, p. 10).

4 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO

Digo adeus à ilusão
 mas não ao mundo. Mas não à vida,
 meu reduto e meu reino.
 Do salário injusto,
 da punição injusta,
 da humilhação, da tortura,
 do horror,
 retiramos algo e com ele construímos um artefato
 um poema
 uma bandeira (GULLAR, 2018, p. 39).

4.1 Continuidade entre a primeira e a segunda *ética*.

O tema da cultura popular ou da revolução cultural deixa de ser protagonista na *Ética da Libertação*. Ao articular sua *pedagógica* com a *Ética do Discurso*, Dussel traz um novo olhar à questão. Agora, a ação educativa deverá, como processo de conscientização, possibilitar o despertar de sujeitos críticos com consciência daquilo que lhes oprimem e sabendo rastrear as causas dessa opressão. Mas o objetivo não se encerra na tomada de consciência por parte das vítimas. Por causa da natureza coletiva desse processo, o trabalho entre educador e educando (o intelectual orgânico e a vítima) tem como consequência a organização dos grupos vitimados em comunidades de vítimas que deverão formular suas utopias possíveis ou *projetos-libertação*. A partir daí, Dussel entra em debate com a *Ética do Discurso*. A questão será desenvolvida no capítulo 5 da *Ética da Libertação* e seu intento está na elaboração de “[...] um novo critério de validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora” (DUSSEL, 2002, p. 415). Nesses termos, a *pedagógica* de Dussel da primeira *ética* ganha um novo desenvolvimento, pensada dentro de uma arquitetura teórica que culmina numa práxis ético-política. A educação (como processo de conscientização) é arrazoada a partir do seu papel para a formação da comunidade de vítimas. Por conseguinte, reunidos coletivamente nessas comunidades (movimentos sociais, partidos políticos, organismos da sociedade civil, sindicatos etc.), os grupos vitimados irão formular “[...] alternativas utópico-factíveis (possíveis) de transformação, sistemas futuros em que as vítimas possam viver” (DUSSEL, 2002, p. 415). Dussel é claro em afirmar que este é o momento do *processo libertação* que aborda em cheio a questão da articulação teoria-prática (DUSSEL, 2002, p. 415). Há, portanto, um necessário desdobramento político do projeto ético de libertação, que

tem como ponto de confluência entre teoria e prática a *pedagógica*, centralizada na segunda *ética* de Dussel como *conscientização*.

Diferentemente do exposto na primeira *ética*, Dussel, na *Ética da Libertação*, não vai se aprofundar no projeto e modelo de educação burguesa e o confronto entre a cultura imperial e a cultura popular. Lembremos que o nosso autor em suas primeiras obras considera como fonte criadora de uma nova *pedagógica* justamente a cultura popular. Mas o tema passa a ser visto por outra ótica. O próprio termo *pedagógica* não é desenvolvido na *Ética da Libertação*. Isso não significa um abandono de suas primeiras ideias, mas uma atualização da sua filosofia motivada pelo debate com novos interlocutores em um tempo histórico também diferente, visto o intervalo de mais de vinte anos entre as duas obras. Apesar disso, suas contribuições sobre cultura popular não devem ser consideradas ultrapassadas, Dussel não as renega. Mas sua *segunda ética* tem uma proposta diferente, é uma ética de princípios, com o objetivo de situar o lugar das questões - uma arquitetura teórica. Desse modo, o que propomos neste trabalho é um olhar para o aspecto formal-crítico anti-hegemônico (o 5º momento de sua composição teórica) que revele a presença do elemento pedagógico e, por este motivo, assinale um desdobramento de sua antiga *pedagógica*, situada agora de um modo menos descritivo e mais metodológico.

Portanto, a conexão entre o momento pedagógico das primeiras obras de Dussel com o nível formal-crítico do *projeto libertação* está na presença da ação educativa. Num primeiro momento, organizada como mecanismo para a construção de uma nova relação pedagógica cujas bases estariam na cultura popular. Posteriormente, pensada como elemento basilar do processo de conscientização. O que nos leva a afirmar que as contribuições da *pedagógica* da *primeira ética* continuam vivas à medida que propõe um caminho para construção de um novo projeto e modelo pedagógico, ou seja, uma proposta de práxis a ser realizada. Mas de que forma e em quais condições? Poderíamos e deveríamos nos perguntar sob quais princípios de aplicabilidade tais ideias seriam levadas adiante. E a resposta, no nosso julgamento, estaria exatamente nos princípios expostos pela *Ética da Libertação*. Será nessa obra que Dussel apresentará uma nova arquitetura teórica que, com maestria, pensará a práxis englobando três aspectos: o conteúdo, a forma e sua possibilidade de aplicação (factibilidade). A genialidade de Dussel, neste ponto, foi saber posicionar a ação educativa dentro do aspecto formal (crítico), resolvendo

não somente a aporia em que patinava a comunidade de comunicação dos filósofos europeus (como veremos adiante), mas também lançando as bases de um processo revolucionário – o *projeto libertação*.

Há, sem dúvida, uma relação de continuidade entre a primeira e a segunda *ética* no que concerne o tema da educação e seu papel para práxis de libertação. Em poucas palavras, poderíamos dizer que na obra *Para uma ética da libertação latino-americana* Dussel descreve a função da *pedagógica* de dominação no processo de conquista da América e como, posteriormente, a educação burguesa é operacionalizada dentro dessa lógica de dominação com o objetivo de perpetuar a relação de dependência entre a periferia e centro do sistema. Além da crítica ao modelo vigente, Dussel aponta os caminhos de libertação a partir da cultura popular. Seria a cultura popular a manifestação autêntica do povo para criar o “novo”. Fica bastante transparente que não existe, por parte do autor, a intenção de estabelecer um modelo pedagógico específico que guiaria infalivelmente as massas a um horizonte de libertação. A contribuição de Dussel está em apontar a cultura popular como fonte para um novo projeto de ser, que rompa com a totalidade vigente. Assim, o potencial libertador que pode emergir através de uma práxis pedagógica passaria obrigatoriamente pelo resgate da cultura popular. Da mesma forma que a atitude ética - que reconhece a dignidade humana do outro em sua distinção transcendendo o horizonte do ser - a atitude pedagógica libertadora percorre uma trilha análoga, como abertura a palavra que emerge da cultura popular, como abertura a palavra que sai da boca do educando. Com isso, finalizamos esse parágrafo com a constatação da existência de dois pontos fundamentais cravados por Dussel em sua *pedagógica*: 1) a cultura popular como lugar privilegiado para a criação do novo e 2) a abertura à palavra provocante do outro como atitude pedagógica libertadora.

Já na *Ética da Libertação*, há duas novidades para a construção do debate sobre educação que complementam as teses elaboradas nos anos 70. Uma primeira contribuição seria a re colocação do tema numa arquitetura teórica diferente, onde Dussel não apenas detalha a questão, mas a encara a partir de princípios que possuem um caráter metodológico – já que constituem momentos do *projeto-libertação* – e que situam a educação no nível formal-crítico dialogando com os

filósofos da *Ética do discurso*⁴³. Em segundo lugar, devido a um aprofundamento dos estudos sobre Marx realizado nos anos 80, a questão econômica e a crítica ao modo de produção capitalista ganham mais ênfase na obra de Dussel, por isso, além da cultura popular encarnada na sabedoria do povo, é preciso também enfatizar as ciências sociais críticas que possam ajudar no desvelamento da realidade (o sistema vigente) e na construção das utopias possíveis. Tanto a forma de tratar a questão como o destaque as ciências sociais críticas serão articuladas em diálogo com Paulo Freire. Veremos agora a *Ética da Libertação* e as contribuições da ação educativa como processo de conscientização.

4.2 Educação, diálogo e participação

O capítulo 5 da *Ética da Libertação* tem como núcleo o desenvolvimento do princípio moral-formal crítico. Os interlocutores de Dussel nesse capítulo são vários: teóricos da psicologia e educação, filósofos da ética do discurso e filósofos da ciência. Mas a principal referência é, sem dúvida, Paulo Freire. Consideramos que o resgate feito por Dussel das ideias de Freire, principalmente em relação ao conceito de conscientização, é imprescindível para o *projeto-libertação*, o que torna o autor brasileiro uma das principais referências da *Ética da Libertação*.

Entendemos que o aspecto moral-formal crítico anti-hegemônico é um momento central do *projeto-libertação*, por ser precisamente o lugar da reflexão sobre teoria e práxis. É precisamente aqui que a ação educativa é pensada como instrumento de promoção da consciência ético-crítica e, por conseguinte, de articulação dos grupos vitimados em sua atuação ético-política. Portanto, é inegável que a ação educativa adquire certo grau de relevância e centralidade para esse projeto filosófico libertador. Já assinalávamos isso na investigação da primeira ética, mas agora a situação é mais clara. A ação educativa, ou mesmo todos os elementos que formam a educação em geral, chamados na primeira ética de *pedagógica*, agora são desenvolvidos para possibilitar a ponte entre teoria e prática, traçando metodologicamente os passos de um método filosófico que se lança a práxis, o método analético. Por esses motivos, afirmamos que há uma centralidade que envolve

⁴³ Um diálogo inevitável diante da importância que alcançava o tema da linguagem no século XX: “a descoberta da linguagem como médium constitutivo de todo sentido tornou-se conhecida como ‘linguistic turn’ e forçou um repensamento de todos os problemas filosóficos” (HERRERO, 2009, p. 163)

o processo educativo na filosofia de Dussel, que o acompanha desde suas primeiras obras e que culmina na *Ética da Libertação*, justamente por resgatar o trabalho de Freire. Não seria exagero afirmar a existência de uma complementaridade entre os trabalhos de Freire e Dussel; enquanto o primeiro lança as bases de uma filosofia da educação de traços políticos e revolucionários, o segundo busca justificar de forma teórica e filosófica a práxis ético-política de libertação. E é isso que buscamos desenvolver nessas páginas: o *projeto-libertação* de Dussel encontra seu elo teoria-prática ao absorver a contribuição pedagógica de Freire.

Dussel abre o capítulo 5 da *Ética da Libertação* asseverando que “a consensualidade crítica das vítimas promove o desenvolvimento da vida humana” (2012, p. 415). Isso quer dizer que sua filosofia, voltada a justificar a luta das vítimas, aposta numa consensualidade, ou seja, num critério de validade discursivo. No entanto, trata-se de uma consensualidade crítica, que seja imbuída de todos os recursos para compreender o sistema que oprime e impede o desenvolvimento da vida para as grandes maiorias do globo, e que possibilite a participação das vítimas no consenso. O que está em jogo é a superação de uma proposta de consensualidade vazia proposta pelos filósofos europeus e, ao mesmo tempo, reconhecer a voz daqueles que tiveram e ainda têm seus direitos mínimos negados.

A ética do discurso proposta por Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel é um importante marco na filosofia contemporânea, especialmente no campo da ética e da teoria da comunicação. É uma resposta às crises e desafios enfrentados pelas sociedades hodiernas, onde a pluralidade de valores e a falta de consenso levantam questionamentos sobre a possibilidade de uma ética comum. Ambos os autores desenvolveram suas ideias independentemente, mas partilharam de muitas abordagens em relação à busca de uma base sólida para a fundamentação ética mediante o inescapável paradigma da linguagem (OLIVEIRA, 2015, P. 11). O conceito central que permeia suas teorias é o da “comunidade de comunicação”, um espaço ideal em que a linguagem é utilizada de forma ética, permitindo o diálogo e a resolução de conflitos.

A ética do discurso de Habermas tem como objetivo superar as limitações das éticas baseadas em fundamentos metafísicos, religiosos ou individualistas, buscando uma base universal e racional para a ética. A comunicação, nesse sentido, desempenha um papel central, pois é considerada a via para a formação de consensos racionais e inclusivos, que permitam a cooperação e a coexistência

pacífica na sociedade. A noção de "comunidade de comunicação" é essencial para compreender o cerne da ética do discurso. Essa comunidade se refere a um espaço idealizado, onde os participantes interagem de forma aberta e inclusiva, buscando alcançar um entendimento mútuo e compartilhado. Apel, por sua vez, complementa e aprofunda os fundamentos da ética do discurso, destacando a importância da dimensão transcendental da linguagem. Ele argumenta que a comunicação pressupõe uma base transcendental, ou seja, pré-existente ao próprio ato de fala, que torna possível o entendimento mútuo. Esse aspecto transcendental da linguagem é considerado um fundamento objetivo para a ética, pois sugere que a racionalidade e a moralidade são inerentes à própria estrutura da comunicação. Isso quer dizer que quem argumenta, reconhece de antemão o "princípio moral" intrínseco à argumentação: a reciprocidade dialógica universal (HERRERO, 2009, p. 173).

Essa reciprocidade dialógica posta pela ética do discurso, assume certos pressupostos estruturados num nível ideal, como o reconhecimento da liberdade e dos direitos de todos ou a igualdade de direitos para argumentar, participar e se manifestar no mundo da vida (HERRERO, 2009, p. 172). O que para Dussel, não resolve como tal comunidade de comunicação poderia se dimensionar empiricamente no mundo com todas as suas desigualdades, privações materiais e negação de direitos que afetam parte da população do globo. E, embora os autores europeus reconheçam que quando argumentamos já pertencemos a uma comunidade real, histórica e inserida em dada cultura, eles não apresentam, segundo Dussel, uma saída para esse problema, o que inviabiliza numa perspectiva prática a comunidade de comunicação. Dito isso, devemos passar agora para o momento em que Dussel traz Paulo Freire para aperfeiçoar a comunidade de comunicação numa comunidade de vítimas.

4.2.1 A importância de Paulo Freire para o projeto-libertação.

Fazendo referência as suas primeiras obras, onde Rousseau é descrito como um dos principais autores da educação burguesa, Dussel define Freire como o anti-Rousseau:

Se Rousseau mostrou no Emílio o protótipo da educação burguesa revolucionária – solipsista, de um órfão sem família nem comunidade, metodicamente sem tradição cultural medieval ou da nobreza monárquica, dentro do paradigma da consciência e sob a orientação solipsista de um

preceptor –, um Paulo Freire, o anti-Rousseau do século XX, nos mostra ao contrário uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (“movimentos sociais” dos mais diversos tipos), que lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização re-sponsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional etc (2012, p. 415).

O trabalho de Freire é crucial por apresentar uma nova proposta pedagógica antagônica ao modelo burguês. Ao invés da repetição do “mesmo”, a ação pedagógica que visa à conscientização projeta o “novo” a partir do momento que desvela o sistema vigente e impulsiona a organização das vítimas na práxis. Dussel, apoiando-se em Freire, resume em poucas palavras todo o objetivo desse momento para seu *projeto-libertação*:

Trata-se, então, de todo o problema da “consciência ético-crítica” (monológica e comunitária, com um supergo responsável e criativo) como “tomada de consciência” progressiva (a “conscientização”), negativamente, acerca daquilo que causa a “negação originária” [...] como momento estrutural do sistema de eticidade (seja lá qual for) que causa as vítimas, que agora iniciam, elas mesmas, o exercício da razão crítico-discursiva; e, positivamente, irão discernindo a partir da imaginação criadora (libertadora) alternativas utópico-factíveis (possíveis) de transformação, sistemas futuros em que as vítimas possam viver. Aqui devemos refletir sobre a articulação teoria-práxis; filosofia, ciências sociais críticas e militância; vanguarda e sujeito comunitário-histórico (líderes, movimentos e povo); diferenciando entre mera emancipação ou reformismo a real transformação ou libertação (2012, p. 415).

Ou seja, é aqui que se fundamenta a práxis de libertação que Dussel irá expor no momento seguinte (de factibilidade ético-crítica). E para essa fundamentação a presença de Freire é basilar.

Dussel inicia sua análise de Freire destacando o caráter ímpar do seu trabalho, que o diferencia de todos os outros teóricos anteriores. Piaget, Kohlberg, Feuerstein e Vygotsky apresentaram contribuições fantásticas para a psicologia e para a educação, mas estão inseridos sempre em uma ordem social e cultural já estabelecida onde o horizonte da transformação não é entendido como tarefa da educação (DUSSEL, 2012, p. 435). Nas palavras de Dussel:

Todos os psicólogos do desenvolvimento ou psicopedagogos [...] possuem um traço comum: são cognitivistas, não só por tratarem a inteligência (já que se ocupam das motivações, da afetividade, dos juízos morais etc.), mas por se proporem, enfim e sempre, melhorar, corrigir ou desbloquear a performance intelectual (teórica ou moral) (2012, p. 434).

Até Freire, pensava-se a tarefa do educador ou da educação em geral de modo restrito ao desempenho teórico do aluno dentro daquele conjunto de conteúdos

firmados por cada sociedade. A preocupação dos teóricos girava em torno de questões envolvendo a aprendizagem, mas sem dialogar criticamente com o mundo “fora” da escola. E se havia certo grau de discussão moral, ela estava limitada a absorção do educando dos valores vigentes e sua inserção naquele mundo já “dado”.

Para Dussel:

Comparados com Paulo Freire, os psicopedagogos e psicanalistas são, primeiramente, *cognitivistas* (porque se ocupam com a inteligência teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia), consciencialistas (enquanto não desenvolvem uma teoria dialógica, linguística), *individualistas* (enquanto se trata de uma relação do pedagogo individual com os educandos individualmente, embora em grupo), mas, principalmente, *ingênuos*, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência *ético-crítica* no educando – que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa de Freire (2012, p. 435).

Será Freire a romper com as visões educativas fadadas a repetir o “mesmo”. Sua proposta não repousa apenas na articulação entre teoria e prática educativa, mas numa teoria que, alinhada a sua prática educativa, visa à práxis social. Em outras palavras, a contribuição de Freire não só para a Filosofia da Libertação de Dussel, mas para a história da educação mundial, foi propor uma ação educativa que tornasse possível a formação da consciência crítica e impulsionasse a ação transformadora. É uma verdadeira elaboração de educação integral, que não se resume a formalidade dos ambientes de estudo, mas que se completa na ação coletiva, na práxis. Ao mesmo tempo, não é limitada apenas à criança e o jovem em desenvolvimento, volta-se ao adulto, principalmente aquele que sente na pele os efeitos negativos do sistema. Além disso, é uma educação dialógica, que se concretiza no trabalho coletivo, por isso a importância de Freire para esse momento do projeto de Dussel, onde ele busca uma maneira de pensar teoria e prática num horizonte intersubjetivo. Observemos esse trecho onde Dussel aponta vários elementos presentes no pensamento de Freire, ainda o diferenciando dos demais teóricos da educação:

Freire [...] define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica [...] como condição de um processo integral. Por isso, o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico”. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo “sujeito social” é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que vai se efetutando na práxis libertadora (2012, p. 435).

Todo o processo descrito acima, que se concretiza na práxis libertadora, é dividido em etapas e seu ponto de partida encontra-se no oprimido desprovido de qualquer ferramenta para se libertar enquanto tem seus direitos mínimos negados. “Trata-se de um ponto de partida ‘material’, analítico, econômico e político. Toda educação possível parte da ‘realidade’ *na qual o educando se acha*” (DUSSEL, 2012, p. 437). É um ponto de partida que antecede a leitura da palavra. A dura realidade não recai sob o oprimido por meio dos livros, ele a sente no corpo. Por isso, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Partimos então da situação de máxima negatividade possível, a chamada *situação-limite*.

Tomemos como exemplo a situação do sertanejo nordestino que, apesar de ter sua consciência violentamente oprimida e ser impedido de compreender estruturalmente a realidade, precisa explicar o mundo em que vive. Tiramos daí um exemplo de *situação-limite* que fora colocada por Freire décadas atrás, mas que permanece atual⁴⁴. Pensando nisso, é necessária uma pedagogia “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p 32).

Na perspectiva psicológica do oprimido, o que marca o ponto de partida é o estado de “medo da liberdade”, fruto de uma consciência mágica ou ingênua. Segundo Dussel:

Freire tem muitos nomes para o ponto de partida negativo [...]. Trata-se, estritamente, da passagem de uma “consciência mágica”, massificada ou fanática, e mesmo moderna e urbana, porém ingênua, para uma “consciência crítica”. Nesta situação, é uma “consciência intransitiva” que não consegue exprimir-se (encontra-se *em si* e não é capaz de chegar à autoconsciência do *para si*). A partir da “consciência ingênua” emerge a “consciência crítica”; diante da “cultura do silêncio” o “poder falar”; diante da “mistificação da realidade” a “desmistificação” (2012, p. 438).

A barreira que bloqueia a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica reside primeiramente no próprio oprimido. Trata-se de um “bloqueio” pulsional, traduzido para a realidade como medo. O “medo da liberdade”, de acordo com Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, pode conduzir as vítimas “[...] a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos” (1987, p. 33). Será preciso, então, romper com duas possibilidades

⁴⁴ Para exemplificar essa condição, levemos em conta a taxa de analfabetismo no Brasil. Segundo dados do IBGE, o Nordeste conta uma população de 11,7% de analfabetos, percentual quatro vezes maior que o do Sudeste. E mais, a proporção aumenta se levarmos em conta somente as áreas rurais (BIGAS, 2023).

articuladas dentro do sistema vigente que objetivam perpetuar a lógica de dominação das massas: 1) a reprodução da opressão e 2) o fatalismo ou mistificação da realidade.

Acerca do primeiro caminho, Freire afirma que há por parte das massas oprimidas “[...] uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com opressor. Imitá-lo. Segui-lo” (1987, p. 49). Isso ocorre quando o oprimido “hospeda” a consciência do opressor e, por conseguinte, reflete a estrutura de dominação. A ideia de “ascender” ao padrão de vida das classes mais altas, disseminada pela ilusão das ideologias que pregam a igualdade de oportunidades e a acumulação da riqueza como resultado direto do trabalho duro, acaba enevoando o potencial transformador e acomodando o oprimido ao único “mundo possível”. Com isso, o oprimido cultiva o anseio de estar no lugar do opressor. Na não percepção da realidade e suas causas, as vítimas não vislumbram coletivamente sua libertação, ao contrário: “introjetam” a sombra do opressor e garantem a sobrevivência do sistema de dominação e exploração do homem pelo homem.

O segundo caminho é aquele que apela a forças místicas para explicar a realidade e a situação de opressão. Freire o chama “fatalismo”, e argumenta:

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus [...] (FREIRE, 1987, p. 49).

É a religião como ópio do povo⁴⁵. Sem perspectivas de conquistar uma vida materialmente e minimamente suficiente, o trabalhador explorado se entrega ao fatalismo do “destino” e passa a creditar toda a violência que recai sobre sua

⁴⁵ A ação analgésica do ópio foi lembrada por Marx para simbolizar o efeito entorpecedor que a religião pode causar quando orientada a justificar o sofrimento humano na vontade divina. Sobre o uso do termo, comenta Chagas: “A religião é também, como expresso, ilusão, compensação ideal, funcionando como um remédio, um meio de evasão, de refúgio, o ópio espiritual (*geiste Opium*) do povo oprimido, sofrido, como uma espécie de má ‘aguardente espiritual’, a qual serve para ocultar e justificar uma determinada realidade (a realidade capitalista), como uma espécie de nevoeiro, de véu sobre a irracionalidade da realidade (da produção burguesa), entontecendo, adormecendo, apaziguando a consciência do homem, amparando-o, aliviando-o, consolando-o de sua miséria no mundo real, para que ele suporte e esqueça a dureza de sua realidade degradante, levando-o, pois, ao ‘gozo celeste’, ao conformismo e à resignação [...]” (2017, p. 145).

existência como sina, determinada por uma vontade divina e que nada poderá demovê-la, restando apenas a esperança de uma recompensa no pós-morte. Desta forma, anestesia-se, como os efeitos do ópio, a consciência das massas para qualquer movimento libertador. O trabalhador, o pobre, conforma-se na sua condição de exploração e não ameaça a lógica de dominação. Para Dussel, o temor em encarar a própria libertação, encarado como “bloqueio” pulsional, não é natural, mas fruto de um sistema injusto que nega a possibilidade das vítimas serem “sujeitos”, restando ou o sentimento de conformismo e imutabilidade das condições materiais de vida ou o desejo de não abolir coletivamente o sistema de opressão, mas a ingenuidade de, individualmente, ocupar as fileiras das elites.

O ponto de rompimento da consciência ingênua está no descobrimento, por parte da vítima, de sua condição de vítima. Nesta etapa entra em cena o educador ou, como prefere Dussel, o intelectual orgânico: aquele que possibilita, junto à vítima, o descobrimento de sua condição. Aqui se faz necessário salientar que é a vítima que toma consciência crítica. O papel do educador reside unicamente no auxílio ou “despertar” da consciência, mas nunca em libertar outrem. Mas antes de educar, o educador deve educar-se a si próprio, libertar-se do tradicional método pedagógico onde ele e somente ele tem voz, e o educando recebe passivamente o conteúdo. A bagagem que o educando carrega não deve ser desprezada, é preciso levar em conta seus saberes e experiências. Para poder intervir, o educador deve instruir-se do “mundo” do educando.

Através do contato entre educadores críticos e educandos faz-se o salto da consciência ingênua para a “consciência ético-crítica”. É o educador que possibilita ao educando a descoberta de sua situação:

[...] a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva *criticamente* (DUSSEL, 2012, p. 439).

Esta criticidade tem sua gênese na leitura do mundo do educando por meio de uma teoria, também crítica, que forneça uma elucidação dos porquês de toda violência e negação da vida. “[...] A análise teórica das causas da opressão do oprimido é o meio pelo qual este toma consciência da realidade *objetiva* que produz a sua opressão, permitindo-lhe uma apreensão explicativa mínima do argumento de caráter reflexivo, teórico, crítico” (DUSSEL, 2002, p. 439). Há, portanto, um papel a

ser desempenhado pelas ciências ou, de forma mais específica, por ciências sociais críticas, que possam desmistificar a opressão e oferecer ao educando (ou a vítima do sistema) a criticidade necessária para compreender o mundo em que vive e aquilo que lhe nega o direito a desenvolver sua vida com dignidade.

Não obstante o papel imprescindível das ciências sociais críticas, cabe aqui frisar que o processo de conscientização não se efetua somente na apreensão teórica que possibilita ao oprimido melhor compreender o mundo em que vive e as causas de sua negatividade. Essa etapa, de extrema importância, consiste na tomada de consciência por parte do educando por meio de uma razão teórica que permite o diagnóstico dos processos de dominação, domesticação e massificação que oprimem as massas. É o momento “crítico” enquanto tal. É o momento que fornece ao educando, pela primeira vez, os recursos teóricos – critérios dos conteúdos econômicos, políticos, históricos etc. – para se desvencilhar de explicações místicas ou fatalistas da realidade. Nas palavras de Dussel: “[...] a análise teórica das causas da opressão do oprimido é o meio pelo qual este toma consciência da realidade objetiva que produz a sua opressão, permitindo-lhe uma apreensão explicativa mínima do argumento de caráter reflexivo, teórico, crítico” (2012, p. 439). Mas, voltando às palavras do início desse parágrafo, somente a acumulação teórica desses conteúdos não é suficiente ao oprimido, é preciso ainda uma união entre teoria e práxis:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 52).

Paulo Freire assinala nessa passagem a complementaridade entre teoria e ação. Da mesma forma que o entendimento teórico não é o bastante para dá início o processo de libertação, tampouco é a ação desprovida de teoria crítica – denominada por Freire como “mero ativismo”. A pedagogia freiriana coloca lado a lado a questão importantíssima dos conteúdos teóricos e a ação social. Por isso usamos anteriormente a expressão educação integral, já que falamos de uma formação para a vida em suas dimensões teórica-científica e prático-política. O exercício da ação educativa não se restringe a sala de aula, pois ganha contornos políticos ao promover a inserção do educando na transformação do meio que vive. Ou seja, o processo

pedagógico é contínuo e coletivo, e se efetiva como progressiva conscientização que acompanha o educando por toda sua vida. Para Dussel:

É um processo ético “material”: a vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada. E situando-se no “lugar” de onde a crítica ética é possível, precisa que, como é evidente, o sujeito é tal quando se torna origem da transformação da própria realidade. Não é uma pedagogia que dê apenas exemplos hipotéticos [...]. Não. Trata-se de um processo realíssimo, concreto, objetivo (2012, p. 440).

Trata-se de uma pedagogia que carrega um conteúdo crítico e projeta a formação de uma comunidade intersubjetiva que atua politicamente. Há, portanto, um distanciamento dessa abordagem em relação ao pensamento pós-moderno: a razão crítica emerge como instrumento explicativo, armada de conteúdos econômicos e políticos que subsidiam a longa caminhada da conscientização, diagnosticando o processo de domesticação e massificação sofrido pelas vítimas que, por sua vez, é resultado de uma “cultura de dominação” e de uma “educação bancária”. Sem criticidade, sem consciência ético-crítica não existe educação autêntica. Ao contrário do que pensa a psicopedagogia do desenvolvimento, a função da educação não está direcionada somente ao desempenho teórico da criança. A autêntica educação implica na construção e reconstrução do mundo, na inserção crítica na história. Compreendendo que a estrutura social é obra humana e que ela não é imutável, cabe também aos homens e mulheres a sua transformação. A educação, portanto, impele à transformação social (DUSSEL, 2012, p. 440).

4.2.2 Conscientização e participação

Conforme visto anteriormente, uma das críticas que Dussel realiza da *Ética do Discurso* reside no seu apego exclusivo à forma, deixando de lado a discussão acerca dos conteúdos. Em Freire, o debate sobre os conteúdos do ato pedagógico é central, e isso possibilita a Filosofia da Libertação estabelecer um novo aspecto formal, que seja intersubjetivo e busque critérios de validade, mas que também seja crítico – por carregar os conteúdos necessários a tomada de consciência por parte das vítimas. Com este sentido ético, de uma educação com propósito transformador, emerge um tipo de proposta pedagógica que não está voltada aos interesses do sistema dominante, tampouco reduzida a treinar o educando para uma performance teórica. É uma educação que se forma coletivamente, no diálogo entre educadores e

educandos, e em diálogo com a realidade em que vivem. É, pois, uma educação que possui um conteúdo. Não um conteúdo qualquer, mas um conteúdo ético-crítico que se constrói mediante a conscientização.

Outra crítica à ética do discurso habermasiana levantada por Dussel encontra-se na impossibilidade prática dela. No pensamento do filósofo europeu: “[...] a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento” (PINTO, 1995, p. 85). O sucesso dessa ação comunicativa esbarra num obstáculo empírico que os teóricos da Ética de Discurso não superaram: como garantir a participação das vítimas, dos excluídos, num acordo consensual? A “comunidade de comunicação” dos filósofos europeus cai numa aporia, já que não garante simetricamente a participação das vítimas do sistema no sistema (DUSSEL, 2012, p. 217). Somente com a Ética da Libertação o dilema da simetria é dirimido, e pode-se falar finalmente em discurso válido e consensual crítico:

Alcança-se validade crítica quando, tendo construído uma comunidade de vítimas, que se re-conhecem como dis-tintas do sistema opressor, participam simetricamente nos acordos sobre o que lhes toca, sustentando além disso que esse consenso crítico se fundamenta por argumentação racional e é motivado por solidariedade pulsional. Esse consenso crítico se desenvolve [...] (a) negativamente, chegando a compreender e explicar as causas de sua alienação, e (b), positivamente, antecipando criativamente alternativas futuras (utopias) e projetos possíveis (DUSSEL, 2012, p. 468).

Os elementos que garantem a factibilidade de uma *comunidade de vítimas* são retirados justamente da pedagogia freiriana. É lá que Dussel vai buscar a base teórica que o permite ir além da Ética do Discurso, substituindo a “ação comunicativa” pela “ação pedagógica”. É no processo de conscientização e numa teoria do diálogo que reside a grande contribuição de Paulo Freire. Para ele, os oprimidos, conscientes de sua condição, mediados pelo educador, encontram no diálogo o instrumento de conscientização e mobilização para a práxis. O método de Freire, portanto, é um método dialógico, que se realiza como ação discursiva. A práxis de libertação não se constrói no solipsismo teórico, mas na ação crítica coletiva validada por uma prática intersubjetiva, a ação dialógica: “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79). E mais, a

existência humana, a problematização e a transformação do mundo são mediadas dialeticamente pelo diálogo, num exercício comunitário de leitura e compreensão do mundo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciamento (FREIRE, 1987, p. 80).

O que Dussel propõe, ao trazer Freire para o debate com os filósofos europeus, é uma conversão do procedimento democrático participativo no próprio processo de conscientização (2012, p. 442). Tal salto de qualidade é possível primeiramente pela adição de um conteúdo ético-crítico, construído no diálogo entre o intelectual e a massa (ou educadores e educandos). Tal conteúdo proporciona a criação de um novo critério de validade anti-hegemônico exatamente por se tratar de uma contribuição daqueles que estão na “exterioridade” do sistema e que não possuem voz e reconhecimento nos procedimentos democráticos hegemônicos.

Graças à Freire, os elementos necessários para montar o momento formal-crítico do *projeto-libertação* são reunidos. Ao mesmo tempo em que desenvolve e supera a “comunidade de comunicação” dos filósofos europeus, Dussel estabelece as bases para a práxis de libertação. A partir desse ponto entraremos no desenvolvimento da razão ético-discursiva e das demais categorias envoltas à práxis de libertação, como as questões relativas à organização, sujeito e transformação.

4.2.3 Conscientização e comunicação

O diálogo crítico entre as vítimas se exprime em dois momentos, um negativo e outro positivo: a denúncia (exposição do sistema como causa de opressão) e o anúncio (a “utopia” ou “inédito viável”):

A “denúncia” é o fruto conjunto da comunidade dialógica dos oprimidos com consciência crítica em dialética colaboração com os educadores (intelectuais, cientistas, em posição interdisciplinar etc.). Enquanto a utopia é o uso da imaginação criadora de alternativas (DUSSEL, 2012, p. 442).

Aqui temos um aperfeiçoamento das primeiras teses de Dussel. O papel do educador crítico em diálogo com os oprimidos foi primeiramente pensado dentro do contexto de resgate de uma sabedoria popular. Agora, temos uma ação pedagógica

que articula uma comunidade de vítimas consciente das causas de sua opressão e que formula, através de uma razão discursiva, um critério de validade que confronta a “verdade” do sistema. Acreditamos não haver uma negação do papel da sabedoria popular, pois ela continua presente nos saberes e experiências que os oprimidos compartilham com o educador. Por isso, entendemos que há uma evolução natural entre as duas *Éticas*. Tal evolução no pensamento de Dussel é um resultado direto da própria evolução do pensamento de Paulo Freire (que na época da primeira ética também estava iniciando seu trabalho intelectual), assim como a introdução do inescapável paradigma da linguagem na Filosofia da Libertação, por meio do diálogo com a pragmática transcendental. Soma-se a isso a ênfase que o autor passa a dar ao pensamento de Marx a partir dos anos 80 e temos o cenário completo: a *pedagógica*, momento metafísico da primeira ética, é incorporada ao momento moral-formal crítico mediante a ação pedagógica que se traduz como processo de conscientização, possibilitando a formação de um critério de validade anti-hegemônico e fundamentando a práxis de libertação.

A ação transformadora que se efetua com a conscientização é a realização da práxis de libertação – objetivo prático da Filosofia da Libertação. O que demonstra a centralidade da *pedagógica* para essa Ética, nas palavras de Dussel: “o ato pedagógico só se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos” (2012, p. 443). Por isso, sustentamos a tese que a educação, entendida como processo de conscientização promove enquanto ato pedagógico-dialógico um processo prático no encontro entre as vítimas e o intelectual que buscam teórica e praticamente compreender as causas de opressão. Ao mesmo tempo, a promoção da consciência crítica e a inserção prática dos sujeitos na realidade possibilita a elevação da comunidade de vítimas nas *frentes de libertação*, que buscarão politicamente o reconhecimento dos seus direitos. Defendemos, portanto, que o processo de conscientização, na perspectiva dusseliana, carrega um caráter duplo e analético em relação ao conceito de práxis, pois é partir dele que 1) promove-se a consciência ético-crítica no diálogo entre educador e educando e 2) possibilita a articulação dos grupos vitimados em frentes que atuam politicamente. Assim, não discordamos da tese de Mabel Bellocchio, citada na introdução, que defende a *pedagógica* como uma forma de práxis de libertação; mas, de certa forma, ampliando-a, consideramos que essa práxis tem uma dupla dimensão. Resumindo: o

encontro dialógico entre educador e educando já se configura como práxis por resultar na formação da consciência ético-crítica, que não é apenas uma condição psicológica, mas que se concretiza na ação social, que tem início no próprio diálogo, na pronúncia do mundo. O outro momento seria a articulação dos grupos vitimados nas *frentes de libertação*. Portanto, a educação em Dussel tem uma função central enquanto fundamenta a práxis (por ser o ponto de partida para a formação das frentes de libertação) e, ao mesmo tempo, já se configura como práxis (enquanto ato pedagógico no encontro entre educador e educando). O ato pedagógico é práxis e aporte para práxis.

Antes de finalizar essa seção, vejamos como Dussel conclui o problema envolvendo a ética do discurso. O processo de conscientização e seus desdobramentos na articulação dos oprimidos por meio de uma ação dialógica superam a chamada comunidade de comunicação dos filósofos europeus e suas limitações:

Pensamos ter escapado aqui da aporia inevitável em que cai a Ética do Discurso: a argumentação pressupõe entre os participantes uma simetria que é impossível empiricamente. A Ética da Libertação supera essa aporia ao descobrir que as vítimas excluídas assimetricamente da comunidade de comunicação hegemônica se reúnem em uma comunidade crítico-simétrica. Aparentemente se trataria de um mero desenvolvimento ou dedução da Ética do Discurso, mas não é assim. A Ética da Libertação pode contar com a luta pelo re-conhecimento das próprias vítimas excluídas, que se tornaram sujeitos re-sponsáveis por sua própria libertação, porque pode aproveitar-se dos momentos material, de factibilidade e crítico. No simples nível formal acrítico, da consensualidade de validade intersubjetiva, a moral procedimental não é capaz de superar o “círculo” da única comunidade de comunicação (quer ideal ou empírica), que lhe impede realizar empiricamente mediante a argumentação uma simetria inexistente – não havendo simetria a argumentação prática moral não é possível. A Ética da Libertação, muito mais complexa, pode contar com comunidades de comunicação ideais e empíricas, hegemônicas e de vítimas. Acredito que se tenha aberto assim um novo horizonte problemático da razão discursiva-crítica, comunitária anti-hegemônica, da maior importância para os novos movimentos sociais da sociedade civil, dos partidos políticos críticos, dos sujeitos sociais “emergentes” na sociedade civil. Apel ou Habermas, pelo o que vi, não vislumbraram estas possibilidades discursivas crítico-comunitárias do seu próprio discurso (2012, p. 465).

Paulo Freire antecipadamente já pensara uma teoria intersubjetiva, dialógica, que garantia voz e reconhecimento à palavra do oprimido e, mais ainda, que fomentava a transformação social mediante a análise coletiva e crítica da realidade. Assim caminha o processo de conscientização: da percepção da condição de vítima, passando pelo entendimento das causas da opressão, chegando à luta por reconhecimento e libertação. Tudo isso realizado coletivamente, não somente por

meio de um exercício teórico, nem restrito a um mero ativismo, mas unindo teoria e prática. A teoria de Freire dá um salto em relação à Ética do Discurso por determinar como guia um conteúdo ético-crítico e por não só incluir, mas ter como objeto central a ação da vítima, que toma consciência crítica e insere-se na história, na reconstrução da estrutura social.

4.2.4 Conscientização, ciência e validade.

O processo de conscientização e suas consequências, descritos na seção anterior, merecem ainda uma breve fundamentação acerca do caráter científico nos momentos de crítica (denúncia) e elaboração da utopia (anúncio), bem como o critério de validade engendrado pelo diálogo crítico da comunidade de vítimas. Em outras palavras, para que a argumentação anterior seja encarada, em termos teóricos, com mais rigor científico, faz-se necessário ainda o aprofundamento de certos conceitos, por isso iremos agora refletir sobre a racionalidade crítica que traz o educador em diálogo com as experiências das vítimas e, em seguida, avaliar a consensualidade crítica produzida por essa comunidade.

Dussel leva em consideração três critérios de demarcação que justifiquem as chamadas ciências humanas ou sociais *críticas*. O que está em jogo é exatamente o rigor científico referente aos conteúdos abordados no diálogo crítico entre educador e educando, como enfatiza Freire nas obras *Extensão ou comunicação?* e *Pedagogia do oprimido*. Compreender as causas que levam a opressão significa reconhecer que há efeitos negativos provocados pelo sistema, pela moral e pela razão vigentes. Diante disso, como um discurso crítico ao que se encontra estabelecido pode fazer frente ao discurso e à racionalidade vigentes? O primeiro entrave para justificar o discurso dos oprimidos reside no fato de reconhecer o esforço produzido pela comunidade de vítimas como ciência diante dos paradigmas hegemônicos. Por isso, Dussel leva em conta a possibilidade de coexistência entre teorias antagônicas. Apoiando-se em Lakatos, ele considera o desenvolvimento científico num cenário de pluralidade de programas de investigação, isso permitiria “[...] aplicar às ciências humanas ou sociais *críticas* o qualificativo de programas de investigação científica articulados à comunidade anti-hegemônica das vítimas” (DUSSEL, 2012, p. 448). A posição de Lakatos apenas reforça o que Freire já alcançou no final da década de 1960, quando possibilita uma “ruptura epistemológica” com o discurso do centro.

A segunda objeção a ser levantada encontra-se no debate se as ciências humanas ou sociais devem realmente receber o título de ciências, tal qual recebem as ciências naturais. Visto que não faz parte das ciências humanas ou sociais a experimentação ou a formalização matemática, Dussel traz de autores como Gadamer, Von Wright e Apel os elementos constitutivos dessas ciências:

As ciências humanas ou sociais se constituem usando a “explicação” (na relação sujeito-objeto, sendo o “objeto” o próprio ser humano em sociedade) ou a “compreensão” (na relação sujeito-sujeito, interpretando de alguma forma a intencionalidade do outro sujeito ou sujeitos: “compreendendo” as motivações, os valores, entrando no “mundo” da comunidade alheia). As ciências sociais devem saber usar complementarmente tanto a “explicação” dos fatos, remontando as suas causas, como a “compreensão” intersubjetiva, ao pretender, com interesse não apenas observacional mas também participativo, interpretar o sentido das ações a partir de suas motivações valorativas concretas (DUSSEL, 2012, p. 449).

Partindo do que foi exposto – que as tarefas das ciências humanas e sociais repousam na explicação e compreensão do mundo, dos fatos e eventos humanos, sociais e políticos – resta delimitar o que caracteriza tais ciências dentro de uma perspectiva “funcional” ou “crítica”. Este é um ponto específico da *Ética da Libertação* e tem sua demarcação na articulação entre o educador e o educando já descrita anteriormente: “este critério é definido a partir da comunidade de vítimas, quando interpelam convocando à solidariedade, à re-sponsabilidade os “intelectuais orgânicos”, para colaborarem de maneira responsável na crítica científica do sistema que os oprime” (DUSSEL, 2012, p. 449).

Conforme já foi apresentado, o encontro entre as vítimas e o intelectual orgânico não se dá em mero exercício teórico, a práxis, como pensa Freire, emerge como momento interno dessas ciências:

Quem procura “explicar” as *causas* (como cientista social) da negatividade dessas vítimas está obrigado, de certo modo, a inventar *novos* paradigmas, *novas* explicações (e até novas interpretações hermenêuticas na posição da “compreensão”), ao descobrir *novos* fatos antes inobservados (e inobserváveis) no mundo no qual se adentra por uma decisão ético-prática (muitas vezes política) que lhe abre novos horizontes. [...] A práxis, o interesse, o horizonte objetual da comunidade das vítimas não é mero momento “externo” no desenvolvimento “interno” da ciência [...], mas é um momento *constitutivo da objetualidade* tanto da “teoria” (paradigma ou programa) como dos seus respectivos “fatos” (DUSSEL, 2012, p. 450).

Esse é um caminho inescapável para qualquer teoria (seja uma filosofia ou uma pedagogia) que se constrói na tradição marxista, a união entre teoria e prática. Aqui Dussel recorda uma famosa passagem de Marx nas *Teses sobre Feuerbach*:

Desta maneira todos os problemas do conhecimento "encontram a sua solução racional na práxis humana e no conceito dessa práxis". Com efeito, o ato de conhecer se inscreve real e concretamente no processo total da práxis como momento "interno", desempenhando uma função bem precisa (2012, p. 450).

A práxis, indiscutivelmente, é parte constitutiva dessas ciências e, além disso, também representa um dos elementos que demarcam essas ciências como "críticas". Para resumir e finalizar essa seção, vejamos as seguintes palavras de Dussel que sintetizam os critérios de demarcação para as ciências humanas ou sociais críticas:

Deste modo, diante de toda teoria ou programa de investigação pode originar-se outra teoria ou outro programa rival, porque esta última pode descobrir "novas" fatos, "objetos" e, por isso, necessita de novas explicações. Mas, além disso, quando uma comunidade científica se defronta com um mundo vigente, com um horizonte estabelecido de fatos, objetos e explicações ou interpretações compreensivas, a partir do seio da experiência de uma comunidade de vítimas, grupos oprimidos, excluídos, que tomaram consciência da sua negatividade e começaram a formular uma utopia futura possível, a "novidade" do fato é agora crítica, pois o "interesse" que tende a utopia, como projeto de libertação, abre um tipo novo de horizonte a fatos ou objetos agora pela primeira vez observáveis a partir desse interesse, não só emancipador, mas libertador (2012, p. 451).

Acerca da consensualidade crítica produzida pela comunidade de vítimas, Dussel assinala sua posição ante a Ética do Discurso, que se ergue a partir de um simples nível formal acrítico, sem levar em conta a assimetria existente entre os grupos e classes sociais. Conforme exposto anteriormente, a Ética da Libertação irá contar também com a comunidade de comunicação dos grupos vitimados. O que Dussel propõe, superando o formalismo dos filósofos europeus, é que para se ter efetivamente acesso à vida pública, participando discursivamente da tomada de decisões, é imprescindível uma política que possibilite a abertura de canais participativos adicionais, para além daqueles já previstos no jogo democrático, levando em conta a demanda de grupos específicos que não possuem poder econômico ou midiático para impor sua pauta no debate político. Trata-se de subverter a lógica de um sistema que beneficia uma minoria abastada e que mantém uma ilusão de democracia e liberdade, traduzida apenas sufrágio onde os eleitos para representarem todos representam, no geral, apenas o interesse da classe dominante. Dessa forma, a ética do discurso se torna ingênua precisamente pelo fato dos espaços de participação discursiva já estarem viciados, impossibilitando uma composição simétrica que tornasse a política acessível às vítimas do próprio sistema.

Nesse sentido, ao dirimir os problemas da comunidade de comunicação dos filósofos europeus, Dussel desenvolve seu próprio caminho dentro de uma teoria que visa, em última instância, a *práxis de libertação*. O nível formal formulado por Apel e Habermas credita ao poder da argumentação uma capacidade de participação democrática que parece não levar em conta o mundo da vida com seus excluídos, distantes de qualquer recurso argumentativo e totalmente engolidos pelo sistema vigente e seus mecanismos de exclusão que torna qualquer comunidade de comunicação promovida em seus termos assimétrica, pois a “fala” das vítimas não encontra espaço diante do discurso hegemônico. O que Dussel propõe, então, é uma nova articulação da comunidade de comunicação a partir de uma comunidade de vítimas articulada mediante o diálogo entre o educador - e sua ciência *crítica* - e as vítimas com seus saberes próprios. Desse encontro ocorre o processo de tomada de consciência que é sucedido pela inserção dos sujeitos no processo transformativo do mundo que vivem. Teoria e prática são complementares. Temos aqui um belo encontro entre a ação comunicativa e a ação pedagógica. Dussel traz Marx e Freire ao chamado paradigma da linguagem, superando um mero nível formal acrítico, criando as bases para uma nova validade intersubjetiva crítica, adicionando a uma ética formal um conteúdo.

As vítimas, ao se reconhecerem como vítimas e se lançarem à luta pelo reconhecimento de seus direitos, reúnem-se numa comunidade de vítimas que promove, primeiramente, a denúncia do sistema hegemônico, responsável pela negatividade que lhes aflige. É o momento de confrontar a validade hegemônica com uma nova validade intersubjetiva anti-hegemonica. A consensualidade crítica das vítimas avança, então, da denúncia para o anúncio, da crítica à formulação de alternativas transformativas, as utopias possíveis (DUSSEL, 2012, p. 458). Tal processo que possibilita uma participação simétrica da comunidade de vítimas na construção de acordos válidos será ainda aprofundado em outra obra de Dussel, a *Política da Libertação*. Entretanto, o que nos interessa aqui é o papel da educação, como conscientização, para esse procedimento. Vejamos agora o critério e o princípio de validade discursiva desenvolvidos por Dussel para o esse momento moral-formal crítico.

Seguindo a estrutura que estabeleceu para a apresentação dos momentos da *Ética*, Dussel traz um critério e um princípio para o momento moral-formal crítico anti-hegemônico. Acerca do critério, resume:

O critério formal procedimental crítico é um critério de validade, de participação intersubjetiva dos excluídos em uma nova comunidade de comunicação das vítimas. Trata-se da validade da criticidade ética como tal. É o momento em que se efetua o acordo crítico (consenso racional realizado empiricamente) acerca de um juízo de fato ou enunciado descritivo (por ex.: "Fomos excluídos da discussão sobre os meios que evitaríamos que passemos fome"), com nova validade intersubjetiva para as vítimas. A aceitabilidade desse acordo crítico tem por pressuposto a comum "experiência" do sofrimento do "não-poder-viver". Esse acordo crítico consiste negativamente em um juízo sobre a não-validade (ao menos para as vítimas) dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica ("Os meios que eles decidiram, e que são causa de nossa fome, são inválidos"). É a partir do fato, descoberto só agora, da exclusão dos atingidos assimetricamente rejeitados, que o critério de invalidação (falibilismo ético) permite a nova construção da validade crítica, a partir da simetria da nova comunidade consensual. Essa consensualidade crítica como processo diacrônico é aquilo que se chama de conscientização: o devir progrediente da consciência ético-crítica, intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (criando novos argumentos) contra a argumentação dominante. (2012, p.467)

Trata-se de estruturar em um critério aquilo que foi descrito como processo de conscientização. Tomando como referência a "verdade" do sistema dominante, validada por um consenso limitado ao discurso daqueles que possuem poder dentro do sistema, as vítimas procuram descobrir um novo acesso a realidade, isto é, uma nova referência de verdade prática. Isso se torna possível quando os efeitos negativos do sistema – a própria existência das vítimas – são percebidos, denunciando tal "verdade" como "não-verdade". A nova referência prática é construída consensualmente pela comunidade de vítimas e, conforme vimos na seção anterior, esse novo paradigma de verdade e validade possui legitimidade científica, não é mera opinião contra o sistema, mas um novo paradigma crítico, oriundo das ciências sociais críticas, resultado do trabalho coletivo realizado entre educadores e educandos. O critério, portanto, é apresentado por Dussel como um desdobramento do processo de conscientização:

Alcança-se validade *crítica* quando, tendo constituído uma *comunidade as vítimas* excluídas que se re-conhecem como distintas do sistema opressor, participam simetricamente nos acordos sobre o que lhes toca, sustentando além disso que esse consenso crítico se fundamenta por argumentação racional e é motivado por co-solidariedade pulsional. Esse consenso crítico se desenvolve, como veremos adiante em c, a) negativamente, chegando a compreender e explicar as causas de sua alienação, e, b), positivamente, antecipando criativamente alternativas futuras (utopias) e projetos possíveis). (2012, p.468)

Aqui temos novamente um aproveitamento das ideias de Freire, pois o desenvolvimento do consenso crítico, que Dussel irá expor como princípio, rege-se

pelas categorias freirianas de *denúncia* e *anúncio*. Essas categorias são rearticuladas nos aspectos negativo e positivo do princípio ético crítico-discursivo comunitário de validade:

Aquele que age *ético-criticamente* deve (acha-se "abrigado" deonticamente por re-sponsabilidade) *participar* (na qualidade de vítima ou articulado como "intelectual orgânico" a ela) em *uma comunidade de comunicação de vítimas* que, tendo sido excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos, como o outro *enquanto outro* que o sistema dominante, aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por uma pulsão solidário-alterativa criadora. Toda crítica ou projeto alternativo deve ser então consequência do consenso crítico discursivo dessa comunidade simétrica de vítimas, alcançando assim validade intersubjetiva *crítica*. A partir desta intersubjetividade crítica, posteriormente, a comunidade se deverá dedicar a: b.1) "interpretar", "compreender" ou "explicar" as "causas" materiais, formais ou instrumentais da "negatividade" dessas vítimas, e b.2) "desenvolver" criticamente as alternativas materiais, formais e instrumentais "positivas" da utopia e projeto possíveis. (2012, p. 469).

Em outras palavras, o princípio ético crítico-discursivo de Dussel é construído a partir de dois momentos: o primeiro, equivalente na teoria freiriana à categoria da *denúncia*, consiste na compreensão e explicação das causas de negatividade que afligem as vítimas do sistema vigente; o segundo momento, ou o *anúncio*, repousa na ponte entre teoria e prática, pois é aqui que as vítimas irão formular alternativas para a transformação da condição de negatividade. O próximo passo seria a discussão acerca do meio para que as comunidades de vítimas busquem o reconhecimento de seus direitos. Dussel irá chamar essa composição de *frentes de libertação*: a comunidade de vítimas organizada e atuando politicamente. Tal atuação transformadora é o que o autor define com *práxis de libertação*.

4.3. A educação e a factibilidade do projeto-libertação.

Dussel então encara metodologicamente a questão da realização desse possível ato transformador, esse seria o último momento de sua *Ética*: a questão da factibilidade efetiva do *projeto-libertação*:

Tendo-se providenciado para a comunidade de comunicação das vítimas um diagnóstico de sua alienação e possuindo uma visão positiva da sua utopia e projeto possível, é necessário dar o último passo, o da factibilidade real *a posteriori*, como aplicação ou realização (DUSSEL, 2002, p. 478).

Até aqui, descrevemos o itinerário da práxis de libertação na perspectiva pedagógica, partindo do nível moral-formal crítico, ou seja, partindo exatamente do

ponto onde o ato pedagógico, ou a educação entendida como conscientização, possibilita o diálogo crítico entre os sujeitos (vítimas e intelectuais orgânicos). Desse encontro dialógico e munidos de ciências humanas e sociais críticas, capazes de oferecer os subsídios necessários para o diagnóstico acerca da negatividade que oprime as vítimas do sistema vigente, os grupos vitimados organizados em comunidades de comunicação a partir da exterioridade do sistema podem, coletivamente, não somente criticar a validade do sistema, mas também criar o novo: transformar normas, ações, microestruturas, instituições ou até mesmo sistemas completos de eticidade.

Aqui vale lembrar que Dussel também considera como *práxis de libertação* o ato pedagógico que acontece no diálogo crítico entre educador e educando. Nesse caso a transformação não é de uma realidade externa, mas da própria percepção do sujeito sobre si mesmo e sobre a realidade: a tomada de consciência. Nas palavras de Dussel: “o ato pedagógico só se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos” (2002, p. 443). Com isso, Dussel está afirmando que o encontro entre educador e educando, o momento do despertar da consciência crítica ou, nos termos de Freire, a tomada de consciência, que ainda não é conscientização (mas a parte inicial do processo), já é *práxis de libertação*! É *práxis de libertação* por possibilitar uma transformação, mesmo que ainda no âmbito da consciência, mas porque é resultante de uma ação coletiva e organizada. E, embora, na perspectiva do educando, Freire poderia dizer que esse momento ainda não é conscientização, porque lhe falta a inserção crítica na história; na perspectiva do educador, seja ele educador popular ou mesmo o professor que atua institucionalmente, é possível sim que seu trabalho junto ao educando seja entendido dentro do processo de conscientização, já que este sujeito está atuando criticamente, de forma organizada e coletiva, em prol da humanização e em direção ao *ser mais*. Voltamos aqui, por conseguinte, a tese já exposta nas páginas anteriores desse trabalho: o processo de conscientização carrega dois momentos distintos que podem ser entendidos como *práxis de libertação*. Em primeiro lugar, já é *práxis* o diálogo crítico e humanizante entre educador e educando (ato pedagógico), como assinalado anteriormente. Em segundo lugar, após o primeiro momento de tomada de consciência, os sujeitos da comunidade de vítimas que se organizaram coletivamente na busca de reconhecimento passam a questionar o sistema vigente e formular suas

alternativas. Tal atividade política se manifesta como *práxis de libertação* a partir da transformação de algum elemento da realidade (norma, lei, ação, instituição, microestrutura ou sistema ético-cultural) causador de negatividade sobre a vítima. Em resumo, há uma dupla práxis inserida na apropriação que Dussel faz do processo de conscientização freiriano: o ato pedagógico é práxis (encontro entre o educador e o educando) e aporte para práxis (enquanto fundamenta a busca por reconhecimento da comunidade de vítimas). Portanto, Dussel reconhece como *práxis de libertação* tanto a transformação da realidade como dos sujeitos. O que não significa que o sujeito, tendo tomado consciência da sua condição de vítima, obrigatoriamente deverá se organizar e agir politicamente na transformação da realidade. Essa visão já fora superada por Freire em sua *Pedagogia do oprimido* e explicada na *Pedagogia da esperança*, conforme abordamos antes. E Dussel também não incorre nesse erro. Ele não retrocede a conscientização - processo teórico, prático e contínuo – à tomada de consciência, mas defende que tal momento já se configura como práxis, por se originar do diálogo crítico entre educador e educando e possibilitar o despertar da consciência ético-crítica. O que nos interessa nessa análise é justamente destacar como Dussel justifica e valida teoricamente o trabalho do educador, crucial na formação da subjetividade do educando e na elaboração futura de qualquer frente libertadora. O educador é o sujeito da práxis por natureza e quando (munido do referencial teórico crítico) passa a contribuir com a humanização e a tomada de consciência das vítimas (atuando como intelectual orgânico), realiza o *projeto-libertação*, transformando os atos e atitudes daqueles que, ao se perceberem na condição de vítima, inserem-se na história criticamente.

Antecipamos nesses últimos parágrafos alguns conceitos e categorias que deverão ser explorados com o devido cuidado agora nas páginas finais desse trabalho, onde iremos abordar a questão da factibilidade. Ao dissertar sobre seu conceito de *práxis de libertação*, Dussel utiliza o termo transformação, por isso precisamos adentrar no debate sobre reforma e transformação. Além disso, a análise dos sujeitos éticos e da efetiva factibilidade de qualquer *projeto-libertação* ainda precisa ser vista, mesmo que de forma abreviada. Assim, concluiremos esse capítulo apontando os caminhos para a transformação da realidade por meio de uma educação libertadora.

Voltemos então a forma como Dussel aborda a *práxis de libertação* como uma necessidade diante das vítimas:

É necessário transformar, desconstruindo-as, as causas de vitimação. A existência das vítimas mostra a necessidade de fazer novas (transformadas) normas, atos, microestruturas, instituições, sistemas de eticidade por meio dos quais seja “possível” o desenvolvimento da vida humana (na reprodução da vida das vítimas) e da discursividade humana (na participação simétrica das vítimas). (2012, p. 563)

Em suma, a *práxis de libertação* é a ação transformadora que permite desconstruir as causas de negatividade em vista da produção, reprodução e desenvolvimento da vida. Mas quem realiza esse ato? E por que ele é transformador?

4.3.1 A questão do sujeito e a práxis de libertação.

Sobre o “sujeito” da práxis de libertação, esclarece Dussel:

Cada sujeito ético da vida cotidiana, cada indivíduo concreto em todo o seu agir, já é um sujeito possível da práxis de libertação, enquanto como vítima ou solidário com a vítima fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade. A ética de libertação é uma ética possível acerca de toda ação de cada dia. No entanto, o próprio desta ética, ou seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s “sujeito/s” em última instância. (2012, p. 519).

É interessante salientar que, na perspectiva de Enrique Dussel, qualquer sujeito pode efetuar uma ação transformadora. Embora o lugar privilegiado de onde emerge essa ação seja a comunidade de vítimas articulada em *frentes de libertação*, Dussel não anula o ato individual de cada dia. É possível que a práxis libertadora ocorra a partir de ações diárias e individuais. Essa ação, no entanto, foi em algum momento precedida do diálogo crítico e coletivo – parte do processo de conscientização. O indivíduo sozinho, isolado, não pode chegar a uma crítica válida ao sistema que lhe oprime, muito menos elaborar as utopias possíveis. Os acordos, o diagnóstico e a formulação das alternativas devem levar em conta a participação dos afetados na argumentação em busca de consensualidade. Aqui Dussel pretende se distanciar exatamente do “paradigma da consciência”: o *ego cogito* de Descartes.

Não é no trabalho solipsista que as vítimas irão compreender e explicar a realidade. Muito menos construir o inédito viável. Esse paradigma, levado ao extremo com o idealismo alemão, recebe suas primeiras críticas com Heidegger (Dussel, 2012, p. 522), que rejeita esse sujeito desprendido dos limites do mundo que o cerca. A filosofia analítica percebe essa dimensão, do “mundo da vida”, com a pragmática (a partir do segundo Wittgenstein) (Dussel, 2012, p. 526), mas, como vimos

anteriormente, a comunidade de comunicação dos filósofos europeus foi concebida de forma insuficiente para os interesses da filosofia da libertação, por não incluir os afetados dos efeitos negativos do sistema em seus acordos de forma realmente simétrica e participativa.

A proposta de Dussel é um nível de subjetividade mais radical, jamais levado em conta pelo pensamento europeu. Podemos rastrear essa concepção de subjetividade em Dussel ainda em suas primeiras obras, quando apresenta o outro latino-americano invisível aos olhos da filosofia europeia. Nessa época, o autor partia de uma análise mais fenomenológica, e falava de uma “epifania”, de um revelar-se do outro diante da palavra provocadora desde a exterioridade do sistema. Já na *Ética da Libertação*, sua posição é demarcada em relação a tradição:

Todo ato cognitivo (*ego cogito*), todo “lugar” do enunciado, todo sistema, o “mundo” de todo *Dasein*, toda intersubjetividade consensual discursiva, todo pré-, sub- ou inconsciente, toda subjetividade anterior ao “mundo” pressupõe sempre, já *a priori*, um sujeito humano concreto vivo como último critério de subjetividade (2012, p. 527).

Para Dussel, qualquer tentativa da tradição filosófica em teorizar sobre a subjetividade sempre irá recair no ser humano concreto, vivo, sem reducionismos ou abstrações. Por isso é daí que ele parte, e mais especificamente parte daquele cuja existência, na sua individualidade, é negada. Aqui temos uma passagem que corrobora com as teses apresentadas pelo autor em suas obras:

Na vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva, se revela, aparece como “interpelação” em última instância: é o sujeito que já não-pode-viver e grita de dor. É a interpelação daquele que exclama “Tenho fome! Deem-me de comer, por favor!” É a vulnerabilidade da corporalidade sofredora – que o “ego-alma” não pode captar em sua subjetividade imaterial ou imortal – feita ferida aberta última não cicatrizável. A não resposta a esta interpelação é morte para a vítima: é para ela deixar de ser sujeito em seu sentido radical – sem metáfora possível -: morrer. É o critério negativo e material último e primeiro da crítica enquanto tal – da consciência ética, da razão e da pulsão críticas. Aquele que morre “foi” alguém: um sujeito, última referência real, o critério de verdade definitivo da ética (DUSSEL, 2012, p. 529).

E complementa:

Estamos falando, pois, da vida de cada sujeito, última referência ativa, como organismo autorregulado vivente, social e histórico, mas também como crítico autoconsciente, sem reducionismo [...]. O sujeito da práxis de libertação é o sujeito vivo, necessitado, natural, e por isso cultural, em último termo a vítima, a comunidade das vítimas e os corresponsavelmente articulados por ela (2012, p. 530).

Dussel, então, resgata a subjetividade de cada sujeito vivente concreto, mas não se limita a essa concepção, pois admite também um outro tipo de subjetividade, aquela própria de uma certa comunidade de vítimas: a subjetividade intersubjetiva. Em suas palavras:

A “subjetividade” intersubjetiva constitui-se a partir de uma certa comunidade de vida, desde uma comunidade linguística (como mundo da vida comunicável), desde uma certa memória coletiva de gestas de libertação, desde necessidades e modos de consumo semelhantes, desde uma cultura com alguma tradição, desde projetos históricos concretos aos que se aspira em esperança solidária. Os participantes podem falar, argumentar, comunicar-se, chegar a consensos, ter corresponsabilidade, consumir produtos materiais, ter desejos de bens comuns, ansiar por utopias, coordenar ações instrumentais ou estratégicas, “aparecer” no âmbito público da sociedade civil com um rosto semelhante que os diferencia dos outros. São os “movimentos sociais”, momentos de uma microestrutura de poder, de instituições, de sistemas funcionais produtivos, classes sociais, etnias, regiões, povos inteiros, nações, países, estados, etc (2012, p. 531).

Para essa comunidade intersubjetiva, também chamada por Dussel de “sujeito socio-histórico” (2012, p. 530), executar qualquer modo de *práxis de libertação* é preciso que sua ação seja também antecedida por uma teoria crítica, como Paulo Freire bem pontuava. “Para se tornar sujeito é necessário efetuar uma crítica autoconsciente do sistema que causa a vitimação” (DUSSEL, 2012, p. 533).

O que permite, portanto, a ação libertadora é a dialética entre teoria e prática. Nesse ponto, ousamos dizer que todo o *projeto-libertação* de Dussel é devedor da categoria freiriana de conscientização. Sem a tomada de consciência não pode haver organização coletiva, nem tampouco práxis (ação refletida). Dussel deixa isso bastante claro nessa passagem: “o sujeito sócio-histórico se torna uma subjetividade libertadora só no momento em que se eleva a uma consciência crítico-explicativa da causa de sua negatividade” (2012, p. 533). Cumprindo esses requisitos os sujeitos éticos ou sócio-históricos se lançam criticamente na história concreta. A práxis de libertação em Dussel é um desdobramento do processo de conscientização em Freire.

O sujeito sócio-histórico quando atua, organizado e estrategicamente, atua dentro de certos marcos. Tal ação pode ser classificada como reformista ou transformadora. Já sinalizamos em parágrafos anteriores que a práxis de libertação é uma ação transformadora, pois pretende “mudar o rumo de uma intenção, o conteúdo de uma norma: modificar uma ação ou instituição possíveis, e até um sistema de eticidade completo” (DUSSEL, 2012, p. 539). No caso de uma transformação de um

sistema de eticidade por completo (um país, um sistema econômico ou uma cultura), por ser um momento extremo e de alta complexidade, dá-se o nome de revolução. Mas para as pretensões da Ética da Libertação, toda transformação é válida, não só as revoluções. A Ética da Libertação também se posiciona como ética da vida cotidiana, e aceita como práxis de libertação a transformação de situações mais simples, desde que atenda o “critério e princípio que se anuncia como a não negação do outro, em algum aspecto que possa redundar em diminuição de vida ou participação simétrico-discursiva da vítima” (DUSSEL, 2012, p. 539). Quando ação não atende esses marcos, e não busca transformar o ambiente que oprime e exclui, ela se classifica como apenas uma reforma, pois busca no próprio sistema que quer criticar os princípios e critérios para sua ação. Nesse caso não há transformação, mas adaptação (DUSSEL, 2012, p. 536).

4.3.2 Factibilidade do projeto-libertação: critério e princípio.

Resta-nos agora, para finalizar a exposição que Dussel realiza na sua Ética da Libertação, abordar o critério de factibilidade e princípio-libertação. Sobre o critério de factibilidade, Dussel argumenta que se trata do próprio critério de transformação ético-crítico:

O critério de factibilidade de alguma possível transformação consiste na consideração das capacidades ou possibilidades empíricas, tecnológicas, econômicas, políticas, etc., tendo como referência a negação da negatividade da vítima, graças ao cálculo prático feito pela razão instrumental e estratégia críticas. Quer dizer, o critério para determinar a possibilidade de transformar o sistema formal que vitimiza consiste em avaliar bem a capacidade estratégico-instrumental da comunidade das vítimas de realizar tal empresa diante do poder vigente do sistema dominante (2012, p. 560)

Para se realizar a ação libertadora (em qualquer nível que seja) é imprescindível que se tenha avaliado as condições de possibilidade para o sucesso de tal ação. Por isso, a práxis de libertação é “ação possível que transforma a realidade (subjéctiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas” (DUSSEL, 2012, p. 558). Ou seja, a ação, por ser refletida, precisa levar em consideração sua real efetivação. Assim, avalia-se primeiramente as contradições do sistema dominador vigente. O primeiro momento de factibilidade reside na identificação das fragilidades do sistema dominante. E sua contradição mais patente é a própria existência das vítimas. A vítima, que é impedida de desenvolver

sua vida com dignidade ou ignorada do debate político-democrático, revela em sua carne os efeitos negativos, intencionais ou não intencionais, do sistema vigente. Por isso é estratégico não somente lançar mão de argumentos explicativos acerca das causas de negatividade, mas também explicar a impossibilidade desse sistema se manter ou se perpetuar sem que a figura real e concreta da vítima também continue existindo (DUSSEL, 2012, p. 563). Por exemplo, se critico o alto preço dos combustíveis em meu país e todos os seus problemas derivados (como o aumento do preço dos alimentos etc.), não basta aceitar qualquer meio que reduza temporariamente o valor dos combustíveis (como o corte de impostos), tenho que explicar que aquela política praticada continuará, a longo prazo, aumentando gradativamente os preços que foram reduzidos artificialmente, por isso deve-se identificar a política por trás da variação dos preços e sua insustentabilidade.

Em segundo lugar, a capacidade de realização empírica da ação deve ser avaliada com cuidado pela comunidade organizada de vítimas. Isso quer dizer que não basta ter o diagnóstico e a ideia, é preciso ter condições reais de se lançar à práxis. Um sindicato de professores, por exemplo, que não vê mais saída na negociação com o gestor público e resolve buscar na greve um recurso para pressionar a administração, não pode se precipitar na ação sem antes mobilizar a categoria e ter uma avaliação mínima positiva sobre a adesão dos trabalhadores no movimento grevista, caso contrário corre o risco de iniciar uma greve parcial ou mesmo nem iniciar por falta de apoio da categoria.

Por último, Dussel enfatiza a avaliação das condições ou conjunturas objetivas para se efetuar a transformação (2012, p. 561). O que não significa sentar e aguardar o momento certo surgir “do nada”, mas apenas considerar o cenário em sua totalidade para que se possa fazer um ajuizamento das diversas situações adversas que possam dificultar ou até mesmo impossibilitar a ação de acontecer naquele momento ou na forma como foi concebida.

Por fim, Dussel sentencia:

A comunidade de vítimas deve sonhar com uma utopia (que abre horizontes de factibilidade), mas não é suficiente. Para que a utopia seja possível, é preciso mediá-la com projetos e programas concretos de ação. Estes programas iniciam-se por uma análise cuidadosa (militante, de expertos, cientistas críticos, etc.) das circunstâncias reais, objetivas, que constituem o contexto da ação próxima possível. Aqui, novamente, será a comunidade democrática das vítimas, discursivamente simétrica e participativa, que operará essa análise e programará os passos do processo (2012, p. 564).

Sintetizando o que foi apresentado praticamente em todos os momentos de seu projeto teórico de critérios e princípios éticos, Dussel assim formula o princípio-libertação:

Aquele que opera ético-criticamente deve (está obrigado a) libertar a vítima, como participante (por "situação" ou por "posição" – diria Gramsci) da própria comunidade a que pertence a vítima, por meio de a) uma transformação factível dos momentos (das normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade) que causam a negatividade material (impedem algum aspecto da reprodução da vida) ou discursivo-formal (alguma simetria ou exclusão do participante) da vítima; e b) a construção, através de mediações com factibilidade estratégico-instrumental críticas, de novas normas, ações, microestruturas, instituições ou até sistemas completos de eticidade onde essas vítimas possam viver, sendo participantes iguais e plenos. Tratar-se-ia - como já repetimos com frequência - de um desenvolvimento, de um "progresso qualitativo" histórico. Esta obrigação tem pretensão de universalidade; quer dizer, vale para todo ato e toda situação humana. O interesse libertador (que se funda na ideia regulativa de urna sociedade sem vítimas - embora se saiba de sua impossibilidade empírica - e, concretamente - e isto, sim, é empiricamente possível -, sem este tipo histórico de vítima, pela qual cada um é empiricamente responsável, e por isso é preciso lutar para que seja possível a sua libertação) move pulsionalmente e abre o horizonte desta obrigação levada a cabo pela razão libertadora (razão ético-crítica prático-material, discursiva consensual e estratégico-instrumental) (2012, p. 565).

Assim como o princípio exposto anteriormente, este último princípio da *Ética da Libertação* é composto de dois momentos, um negativo e outro positivo. O primeiro momento diz respeito ao enfrentamento sobre aquilo que causa a negatividade da vítima. É a práxis que busca desconstruir o sistema opressor, para que seja possível criar o novo, o momento positivo. Pois libertar não significa apenas romper os grilhões, mas garantir a produção, reprodução e o desenvolvimento da vida humana. O momento positivo, portanto, consiste na construção ético-política de novas instituições (DUSSEL, 2012, p. 566).

4.3.3 O “bem” e a construção do novo

A aplicação do *princípio libertação* se dá pela realização do novo - do novo “bem”. Esse “bem” que o autor se refere possui algumas camadas. Primeiramente no âmbito discursivo, como a “norma boa”, isto é:

Aquela que foi fundamentada segundo as exigências da razão discursivo-moral em sua validade, contendo a verdade prática que está regida pela exigência da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético, e a factibilidade dos requerimentos estratégicos práticos e instrumentos tecnológicos do momento. A “norma boa”, porém, ainda não é o

próprio “bem”, a “obra” da ética: é a mediação normativa (DUSSEL, 2012, p. 569).

Trata-se de elaborar, com base nos princípios apresentados na *Ética da Libertação*, o resultado teórico ou discursivo montado pela comunidade de vítimas. Nele está contido todo o trabalho realizado pelos grupos vitimados em compreender as causas de negatividade, criticar o sistema opressor e desenvolver alternativas factíveis para a superação desse sistema. Aqui Dussel marca também um critério epistemológico (verdade prática), que possibilita às vítimas negar a “verdade” e o “bem” do sistema vigente, validar seu próprio discurso e construir interpretações a partir da exterioridade para o mundo em que vive, identificando esse mesmo sistema como falho, contraditório e gerador de exclusão. A norma compreende os momentos formal, material e de factibilidade.

O exercício prático da norma (práxis) é classificado por Dussel como a “ação boa”, não ainda o “bem”, mas sua atualidade, é a já descrita práxis de libertação (2012, p. 569). O “bem”, em suas palavras:

[...] é um momento do próprio sujeito humano; é um modo de realidade pelo qual sua vida humana encontra-se plenamente realizada segundo os pressupostos da própria realidade humana: é uma obra fruto do autorreconhecimento, autorre-sponsabilidade, autonomia, portanto, comunitária, tendo alcançado validade intersubjetiva (com acordo monológico da fronesis própria), motivada pela ordem pulsional reprodutiva (que pode derivar em “impulsos de morte”) e inovadora (princípio do prazer ou o “desejo metafísico”), mas que poderia ser resumida em seu momento especificamente ético e crítico: o “bem” supremo – que mede todo outro bem – é a plena reprodução da vida humana das vítimas. Plena reprodução que significa que o faminto come, o nu se veste, o sem-teto habita, o analfabeto escreve, o sofredor se alegra, o oprimido é igual a todos, o que usa o tempo para viver mal tem tempo livre; quando a vítima pode contemplar a beleza, viver suas tradições, dançar seus valores... ser plenamente humano nos níveis superiores das criações espirituais da humanidade. Numa palavra: a vítima de ontem pode festejar re-conhecida e re-sponsavelmente a corparalidade comunitária da comunidade feliz. Este é o “bem supremo”, ideia regulativa que se realiza parcialmente em cada ato humano, ou em qualquer sujeito ético que dizemos que é “bom/boa” (2012, p. 570).

O “bem supremo”, portanto, é o horizonte do projeto libertador. Pois é o horizonte no qual a vítima deixa de ser vítima. É o “bem” que se manifesta, mesmo que de forma parcial, na boa norma e na práxis. Que existe como referência para a efetivação do *projeto-libertação*. E existe apenas como referência ou, nas palavras de Dussel, como ideia regulativa, ou seja, de alcance empiricamente impossível (devido às limitações humanas, sua historicidade e finitude). Não é um momento da história. Mas uma ideia para inspirar a ação transformadora e progresso qualitativo da

humanidade, inspirar a inserção crítica dos sujeitos na história (DUSSEL, 2012, p. 571).

Resumidamente, o esforço filosófico de Dussel está em justificar teoricamente a luta das vítimas pelo reconhecimento de seus direitos. Na *Ética da Libertação*, ele não propôs caminhos concretos para a libertação de um grupo ou de toda humanidade, mas indicou critérios e princípios para julgar o sistema vigente e orientar ações. A aplicação desses critérios e princípios implica uma articulação entre teoria e prática; Dussel propõe uma filosofia prática ou, nos termos de Gramsci, uma filosofia da práxis. O desenvolvimento dos momentos de sua *Ética*, contudo, não se limita somente aos âmbitos ético e político, pois o ato pedagógico é enfatizado como elemento central dessa práxis. É exatamente com a educação, entendida como um processo conscientizador, que os sujeitos podem se dá conta com a devida criticidade do mundo que os cercam, de suas negatividades e das causas dessa negatividade. Além disso, ainda na dimensão do processo de conscientização, os sujeitos podem se organizar coletivamente – na interação entre as vítimas e o intelectual orgânico - para produzir, subsidiados por uma ciência humana e social *crítica*, a desconstrução do sistema opressor e a construção de alternativas factíveis a serem buscadas na luta política. Por isso, insistimos na centralidade da educação para esse projeto ético-político. Na nossa concepção, não negamos a centralidade da *pedagógica* da forma exposta por Pansarelli e apresentada na introdução desse trabalho, mas a pensamos de modo diverso. Não estamos falando aqui de uma atitude filosófica de ruptura diante das tradições eurocêntricas, mas da imprescindibilidade do processo de conscientização para o *projeto-libertação*.

4.4 Educação e práxis de libertação.

Nas primeiras seções desse trabalho, quando realizávamos a exposição da *pedagógica* presente na primeira *Ética* de Dussel, apresentávamos a conclusão do autor que seria necessário um novo projeto pedagógico, diferente do modelo educacional burguês ou neoliberal, que servisse como instrumento para alavancar um processo de revolução cultural. Esse novo projeto teria como primeiro recurso a abertura metafísica à voz da vítima e a valorização da cultura popular, de onde brotaria a criatividade para superar o antigo modelo pedagógico. Da interação entre educador e educando seria possível negar a “verdade” do sistema e, em seguida, construir

afirmativamente o “novo”. Ora, trata-se de um momento negativo e um positivo, na mesma linha de pensamento usada por Dussel em sua *segunda ética*. Além de realizar uma exposição com recursos teóricos análogos as suas primeiras obras, o autor também chega a conclusões que não são distintas. O que se observa, por um lado, é um maior aprofundamento em certos conceitos, complexificando suas antigas teses. Se antes se questionava a “verdade” do sistema, agora Dussel tem o cuidado de estabelecer níveis epistemológicos de “verdades”. E, devido ao encontro inescapável com o *linguistic turn*, não se fala somente em verdade, mas também se atenta para a validade do discurso. Por outro lado, há uma novidade ao se inserir a reflexão sobre as ciências sociais *críticas*. A simples existência da vítima era o ponto de revelação da contradição do sistema dominante e buscava-se saídas na produção original dos grupos vitimados, a cultura popular. Essa posição, entretanto, foi aperfeiçoada, inspirada nas categorias freirianas de *denúncia* e *anúncio*: a vítima continua sendo um critério vivo e concreto das contradições do sistema, mas só isso não basta, faz-se necessário promover a disputa, formular a crítica científica a partir da comunidade intersubjetiva que deseja forçar sua participação no debate político. Essa mesma comunidade, já ciente das causas de sua negatividade, poderá arquitetar novos caminhos e estratégias para sua implantação, anunciar o novo. Perceba-se que dentro dessa dinâmica a contribuição material (de conteúdo) que a cultura popular possa oferecer não é anulada, porém deixa de ser o núcleo central de emergência das utopias possíveis. Nesse ponto, Dussel recorre com mais zelo ao poder da razão e ao debate intersubjetivo dentro da comunidade, numa perspectiva dialógica também oriunda de Freire.

4.4.1 Práxis de libertação no Brasil: o contexto da educação básica.

Para encerrar nossa reflexão, passemos agora a um cenário concreto e atual: a educação básica no nosso país. É possível, dentro dos parâmetros de factibilidade pensados por Dussel, pensar a práxis de libertação no nosso contexto escolar? O que pode ser feito para ampliar as possibilidades dialógicas no âmbito da educação formal? Antes de responder a essas perguntas, vejamos de modo bem abreviado os desafios políticos e educacionais que nos exigem respostas.

Após um período de intensos ataques aos serviços públicos e ao direito à educação, que vai do golpe jurídico-parlamentar que derruba a presidenta Dilma

Rousseff e prende sem provas o candidato mais bem projetado nas pesquisas para a eleição presidencial de 2018 – Luiz Inácio “Lula” da Silva – à derrota de Jair Bolsonaro nas eleições de 2022, retornamos agora no ano de 2023 para uma atmosfera de certa tranquilidade para o jogo democrático⁴⁶, mesmo que ainda submerso na lógica do estado burguês com todas as suas contradições.

O retorno do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder marca também o retorno da esperança pela reconstrução daquilo que foi arrasado pela ofensiva neoliberal de Michel Temer e Jair Bolsonaro (LIMA, OLIVEIRA e CHAGAS, 2021). A dinâmica social, contudo, com o crescimento das forças conservadoras e sua representação política no congresso, dificulta, ao que parece, que se avance com efetividade e velocidade na recuperação de direitos perdidos e políticas públicas abandonadas. Um salto de qualidade ao que vinha sendo construído antes do golpe, por isso, parece totalmente inviável. Mesmo as privatizações (como a da Eletrobrás e de diversas refinarias da Petrobras) e as reformas (trabalhista e previdenciária) duramente criticadas pelo PT, quando era oposição, parecem longe de ser revertidas - uma missão quase impossível. No contexto educacional, a reforma do ensino médio, a BNCC, a BNC-formação e o novo *Plano Nacional de Educação* (PNE), constituem os desafios em disputa pelos projetos políticos, empresariais e de entidades da sociedade civil.

Não queremos aqui fazer uma análise detalhada dos primeiros meses do governo, nem apontar as contradições do partido que já são conhecidas de suas administrações passadas, mas apenas indicar certas táticas - diante desse cenário de luta e reconstrução - para a ampliação do diálogo e do espaço democrático no cenário específico da educação básica que podem funcionar no horizonte daquilo que descrevemos no percurso de nossa tese como *práxis pedagógica de libertação*. Nosso objetivo aqui é pensar a aplicação prática do que foi discutido a partir de Dussel e Freire no contexto empírico do nosso tempo.

No âmbito da educação formal, mais especificamente na educação básica da rede pública, deparamo-nos muitas vezes com horários apertados, metas a cumprir e planejamentos engessados que devem seguir fórmulas prontas, deixando um lugar

⁴⁶ É perceptível nesses primeiros meses do novo governo um retorno a um padrão civilizacional minimamente aceitável para o bem viver, expresso na seriedade política, atenção as questões ambientais, respeito aos órgãos e empresas públicas, diálogo cordial e transparência com a imprensa, projeção internacional como nação soberana e a volta de importantes políticas públicas nas áreas da saúde e assistência social (como o Mais Médicos e o Bolsa Família).

diminuto para o diálogo entre os profissionais e a construção de novas práticas pedagógicas. Mesmo assim, existem meios para explorar uma educação dialógica e participativa, e fomentar a criticidade entre educadores e educandos; produzindo ações transformadoras de microestruturas ou mesmo de percepção sobre a realidade.

O que julgamos de fundamental nesse cenário é que sejam aproveitados os recursos disponíveis e já conquistados para alavancar o processo de conscientização, como a noção e legislação vigente que versa sobre a *gestão democrática*. Educadores devem estar atentos ao planejamento educacional e suas políticas públicas, em constante processo de formação continuada (inclusive formação política) e organizados para fazer que suas demandas entrem na discussão pública. É preciso que se organizem como *frente* para fazer valer seus direitos e o direito à educação pública de qualidade. Por outro lado, aos educandos também se faz urgente uma formação ética e cidadã que os leve a compreender a realidade de forma crítica e a ação humana como transformadora. É preciso deixar claro que educação e política não são coisas opostas, mas indissociáveis.

Nesse sentido, destacamos as seguintes ações que podem ser iniciadas pelos profissionais da educação como meios para impulsionar o diálogo simétrico na busca por direitos e o processo de conscientização que culmina na *práxis de libertação*:

1) Fortalecimento dos sindicatos: todos os profissionais da educação devem lutar para fortalecer suas associações e sindicatos e para que esses espaços sejam transparentes, democráticos e fomentem o diálogo crítico. Daí, exigir que as direções sindicais promovam formações políticas para os profissionais e estejam organizadas em suas centrais; que construam pautas para o legislativo e de políticas educacionais e forcem o diálogo, junto com a categoria mobilizada (presencialmente ou virtualmente), com os poderes políticos legislativo e executivo.

2) Uso de conteúdos críticos e metodologias dialógicas: para além do material didático oficial, professores podem e devem travar o diálogo com a realidade a partir do contexto em que estão inseridos com seus educandos. Devem se abrir à interpelação do outro, levando em conta seus saberes e experiências, como bem detalhou Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido* (1987). E devem estimular o diálogo crítico, em vista da compreensão do mundo e da elaboração de novos saberes. Devem, ainda, mostrar o exemplo da luta pela transformação atuando na prática, nos movimentos e atos organizados por suas associações e sindicatos.

3) Gestão democrática: estimular o diálogo crítico no espaço escolar com o real funcionamento dos conselhos escolares, chamando a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e familiares) a discutir periodicamente os problemas, intervenções, práticas e políticas voltadas à educação. Mobilizar a comunidade escolar a refletir sobre o *Projeto Político Pedagógico* (PPP), os regimentos escolares e os planos de ação das escolas. Estimular os educandos a construir seus espaços de representação democrática – os grêmios estudantis.

4) Presença na política partidária: estimular e viabilizar (via mobilização sindical) a presença de membros da categoria no legislativo e no executivo a fim de reforçar a luta por transformação através do espaço político.

5) Professor pesquisador: é necessário que a prática em sala e a pesquisa caminhem lado a lado (FREIRE, 2020a). Por isso, precisa-se lutar por condições de trabalho que contemplem a pesquisa, ao mesmo tempo que se deve lutar contra a ideia de uma formação estritamente técnica, empobrecida de conteúdos e voltada especialmente as metodologias e práticas de sala.

6) Currículo e conteúdo: através das associações, sindicatos e, se possível, da atuação política partidária, é preciso disputar a formação que está sendo ofertada aos jovens. A questão da formação da subjetividade é, por muitas vezes, ignorada na luta sindical, deixando empresas, ONGs e fundações controlarem o modelo de sociedade que vai repercutir no futuro. É imprescindível a discussão sobre os fundamentos e fins da educação e como isso se traduz nos currículos e conteúdos.

Tais táticas não são infalíveis nem esgotam as possibilidades de ação factíveis dentro do contexto educacional, mas julgamos contemplarem certas demandas patentes, especialmente no que concerne à dilatação do espaço dialógico e democrático na educação básica da rede pública, por isso as elencamos como exemplos de atuação que podem, mesmo no contexto da educação formal, aproveitar a dinâmica dialética da educação e da sociedade civil para constituírem movimentos de resistência ou transformação dentro das realidades específicas de cada educador.

5 CONCLUSÃO

Todo o processo descrito na *Ética da Libertação* de Dussel, com seus momentos, critérios e princípios, visa justamente dar continuidade aos trabalhos inaugurais do autor, quando lançou o primeiro volume da série *Para uma ética da libertação latino-americana*. Após duas décadas, a emergência de novas etapas históricas, o aprofundamento na obra de Karl Marx e o diálogo com pensadores contemporâneos (Paulo Freire, Karl Otto Apel, Jurgen Habermas etc), Dussel amadureceu suas teses com obras que compõem uma segunda fase de seu pensamento, mas sem nenhuma ruptura ou mudança de direção, seu objetivo continuou o mesmo: realizar a crítica a filosofia do centro, pensar uma filosofia original desde a exterioridade do sistema e, especialmente, justificar teoricamente a luta do outro/pobre/vítima pelo reconhecimento de seus direitos e pela possibilidade de viver com dignidade. E, apesar de considerar a ética sua filosofia primeira, o âmbito antropológico e, com ele, a educação ou a *pedagógica* ou, ainda, o nível moral-formal anti-hegemônico, ganham centralidade na composição linear de seu raciocínio, pois é nesse momento que se faz a ligação entre teoria e prática. Consideramos, como já foi dito anteriormente, que há uma contribuição imprescindível de Paulo Freire e sua categoria de conscientização para esse *projeto-libertação*. E gostaríamos de finalizar esse texto tecendo alguns comentários sobre a aplicação do princípio libertação por parte do educador em diálogo com os educandos, retomando nossa argumentação nos capítulos anteriores.

Dussel é claro em afirmar que a transformação ou a libertação pretendida com a práxis de libertação não se refere somente a profunda transformação social e cultural que denomina *revolução*. A práxis de libertação é uma práxis do dia a dia, que se revela em transformações diversas (atos, normas, instituições, micro-estruturas etc.) e encontra lugar privilegiado na relação pedagógica. Ele também afirma – e esse é um ponto essencial para esse trabalho – que o ato pedagógico crítico já se dá dentro de um contexto de práxis de libertação. E aqui fazemos a seguinte reflexão: se para o aluno ou educando esse momento desemboca em sua tomada de consciência, e ainda não pode ser considerado o desenvolvimento da conscientização; para o educador já é práxis e, por conseguinte, inserção crítica na história, ou seja, é um ato transformador realizado dentro de uma coletividade (educador e educandos) e de forma organizada (planejado e embasado por ciências críticas), é a conscientização

se efetivando na história e na vida do educador. Mais ainda, além de exercitar a práxis de libertação no diálogo crítico com os educandos, o trabalho do educador pode possibilitar que esses educandos (que também são grupos vitimados), ao se organizarem conjuntamente e travarem o diálogo crítico em busca de seus direitos, possam, no futuro, exercerem a práxis de libertação em sua comunidade de vítimas (frente de libertação). Numa palavra: há, na atuação do educador crítico, uma práxis que se manifesta na realidade como dupla, pois é práxis e, ao mesmo tempo, fundamenta a práxis em potência das vindouras frentes de libertação. Dito isso, entendemos que o educador crítico (intelectual orgânico), seja ele educador popular, professor, líder comunitário, sindicalista etc., pode contribuir significativamente, como sujeito ético, na ação transformadora ou práxis de libertação. E possui esse destaque por realizar um ato transformador que também é um ato formador e possibilitador da emergência de novos sujeitos históricos.

Buscamos no curso do texto fundamentar nossa tese a partir do quadro teórico das teorias da libertação. Fazendo parte das ciências humanas a tarefa de compreender, interpretar e repensar a realidade, utilizamos a epistemologia produzida na América Latina para discutir a relação entre educação e práxis. Para isso, concentramos nossa pesquisa na filosofia da educação por ser a área que investiga os fundamentos da prática e dos sistemas educativos. Como parte desses fundamentos, julgamos necessário, não só para o desenvolvimento teórico dos autores chave da pesquisa (Enrique Dussel e Paulo Freire), mas também para a crítica dos nossos modelos educacionais atuais, adentrar na questão envolvendo os fins da educação. E, para nossa referência teórica, esse *telos* é a conscientização em vista da transformação do mundo.

Defendemos a tese de que nesse processo de conscientização, articulando os autores citados, encontramos um duplo movimento dialético ou, nos termos de Dussel, analético, que direciona a ação refletida (práxis) por dois caminhos. A princípio, a práxis libertadora que emerge da relação educador-educando quando o educador, munido das ciências sociais críticas, trava o diálogo com seus educandos possibilitando o espaço para receber suas interpelações, ou seja, quando se abre à voz provocante do outro. Tal diálogo, então, permite a denúncia das opressões e anúncio das utopias possíveis. Consideramos que nesse momento já se manifesta a práxis libertadora por possibilitar uma transformação, ainda que seja no âmbito da consciência em relação aos educandos, e que já se constitui como intervenção crítica

na história por parte do educador. Por outro lado, ao colaborar com o processo de conscientização, educadores e educandos criam as condições, que poderá ou não ser efetivada, para a construção da comunidade de vítimas que atuará politicamente como *frentes de libertação* (movimentos sociais, ONGs, sindicatos, grêmios estudantis, associações comunitárias etc.). Por isso, afirmamos que a ação educativa, enquanto processo de conscientização, ao mesmo tempo, é práxis de libertação (na relação educador-educando) e fundamenta a práxis de libertação (na formação das *frentes de libertação*).

Expomos esse raciocínio após o estudo dos autores, especialmente da investigação do lugar da educação na obra de Dussel. Apresentamos nossa tese na seção 4.4.2 *Conscientização e comunicação*. Depois reforçamos nossa argumentação na seção 4.3. *A educação e a factibilidade do projeto-libertação*.

Concluimos também que pelo caráter decisivo do processo de conscientização no *projeto-libertação* de Dussel, a educação deveria ser pensada com centralidade para o âmbito ético-político. Apontamos essa centralidade ainda nas obras de sua primeira fase, na década de 1970, conforme indicamos nas seções 3.4 *Centralidade da pedagógica para a práxis de dominação* e 3.5 *Práxis pedagógica de libertação*.

Por fim, também tínhamos como objetivo sistematizar a discussão de Dussel sobre o tema da educação no decorrer de sua obra. Consideramos que os textos de sua primeira e segunda fase se harmonizam, não havendo ruptura ou abandono de categorias. Sugerimos, portanto, uma transição natural entre as duas *éticas* no que se refere a temática da educação, conforme explicamos na seção 4.1 *Continuidade entre a primeira e a segunda Ética*.

Finalizamos esse trabalho refletindo sobre a relevância dessa pedagogia libertadora para o trabalho realizado pelos professores dos países periféricos, em especial do nosso país, que mesmo na adversidade que encontram podem ajudar a construir, atuando criticamente, pontos de desgaste e insurgência nesse sistema cruel e injusto no qual todos estamos inseridos. Como bem asseverou Paulo Freire, não é a educação que vai transformar a realidade, mas sem ela a transformação não é possível. São os homens e as mulheres que podem construir coletivamente o novo, a utopia possível, o inédito viável, mas devem passar obrigatoriamente por um momento conscientizador, que não é apenas teórico, mas só se completa na práxis. O ato

pedagógico transformador do educador será, portanto, um ponto incontornável da incansável marcha humana em direção ao “bem”, ao *ser mais*.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BELLOCCHIO, Mabel. **La pedagógica como praxis de liberación**: en la filosofía de Enrique Dussel. 2012, 218p. Tese de doutorado, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2012.
- BEORLEGUI, Carlos. **Historia del pensamiento filosófico latino-americano**: una búsqueda incesante de la identidad. 3. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.
- BIGAS, Barbara. Analfabetismo no Brasil é maior na população que vive no Nordeste e reflete desigualdades estruturais. **Jornal da USP**. São Paulo, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/analfabetismo-no-brasil-e-maior-na-populacao-que-vive-no-nordeste-e-reflete-desigualdades-estruturais/> . Acesso em: 30 out. 2023.
- BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BONDY, Augusto Salazar. **Existe una filosofía de nuestra América?** 17. ed. México: Siglo XXI Editores, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CABRERA, Julio. Tres Críticas a la erótica de la liberación de Enrique Dussel. *In*: CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas. (Org.). **Filosofia e libertação**: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel. Passo Fundo: IFIBE, 2015.
- CASAS, Bartolomé de Las. **O paraíso destruído**: brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais. Tradução de Heraldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 2021.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre o estado atual dos estudos sobre dependência. **Cadernos CEBRAP**. núm. 11, São Paulo, 1972, pp. 31-77. Disponível em: https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/index.php?r=acervos/busca&keyword=cardoso&Acervos_page=4 Acesso em 10 Jun 23.
- CASTRO, Fidel. De Martí a Marx. *In*: LOWY, Michael (Org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. Tradução de Cláudia Schilling e Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, Perseu Abramo, 2016.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **10 lições sobre Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2023.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx. *In: Trans/Form/Ação*. Marília, v. 40, n. 4, p. 133-154, Out./Dez., 2017.

COSTA, Deodato Ferreira da. A analética de Enrique Dussel: uma chave de leitura e de postura ante a realidade. *In: CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas. (Org.). Filosofia e libertação: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel*. Passo Fundo: IFIBE, 2015.

DUSSEL, Enrique. **14 tesis de ética**. Madrid: Editorial Trotta, 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, Vozes: 1993a.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Revista Anthropos**. N. 180, Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1998, pp. 13 – 36.

DUSSEL, Enrique. **Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: com respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur**. Universidad de Guadalajara: México, 1993b.

DUSSEL, Enrique. Del escéptico al cínico: Del oponente de la Ética del discurso al de la Filosofía de la liberación. **Signos**. Año VI, Tomo III, UAM, México, 1993c pp. 89-103.

Dussel, Enrique. **El primer debate filosófico de la modernidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4 ed. Petrópolis, Vozes: 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: na América latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo, Edições Loyola: 1977.

DUSSEL, Enrique. **Historia de la filosofía latino-americana y filosofía de la liberación**. Bogotá: Editorial Nueva America, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. Tradução de Jandir João Zanotelli. São Paulo, Loyola: 1986.

DUSSEL, Enrique. **Para uma Ética da Libertação Latino-Americana: erótica e pedagógica**. Tradução de Luiz João Gaio. Tomo III. São Paulo, Edições Loyola-UNIMEP: 1982.

EDNARDO. Araguaia. *In: EDNARDO. Ednardo*. Rio de Janeiro: Epic/CBS, 1979. 1 disco sonoro, Lado B, faixa 4.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

GERHARDT, Heiz Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GUEVARA, Ernesto Che. Guerra de guerrilhas, um método. In: LOWY, Michael (org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. Tradução de Cláudia Schilling e Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, Perseu Abramo, 2016.

GULLAR, Ferreira. **Dentro da noite veloz**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

GULDBERG, Horacio Cerutti. **Filosofia de la liberacion latinoamericana**. México: Fondo de cultura econômica, 1992.

FEUERBACH, Ludwig. **Princípios da filosofia do futuro e outros escritos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

FLORES, Alberto Vivar. **Metafísica da libertação latino-americana: uma rebeldia da alteridade**. Goiânia: Editora Phillos, 2020.

FRANCISCO. **Evangelii Gaudium: Exortação Apostólica sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual**. (2013). Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em 24 de Julho de 2023.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. De Tiago Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska de Oliveira. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas**: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912 – 1914). Tradução de Paulo Cezar de Sousa. São Paulo: Companhia das letras, 2012. 11v.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007. 3v.
- JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O banco mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, Dec. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 Ago. 2020.
- HERRERO, Javier. Ética do discurso. *In*: OLIVEIRA, Manfredo (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- LIMA, João Paulo Pimentel; OLIVEIRA, Rayssa; CHAGAS, Eduardo Ferreira. Avanço neoliberal: retrocesso na educação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4248>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- LOWY, Michael. **O que é cristianismo da libertação**: religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 2016a.
- LOWY, Michael. Pontos de referência para uma história do marxismo na América Latina. *In*: LOWY, Michael (org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. Tradução de Cláudia Schilling e Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, Perseu Abramo, 2016b.
- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUHBY, Tamy. 1% mais rico acumulou duas vezes mais riqueza do que resto do mundo em 2 anos. **CNN Brasil**. Nova York, 16 Jan. 2023. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/1-mais-rico-acumulou-duas-vezes-mais-riqueza-do-que-resto-do-mundo-em-2-anos/>. Acesso em: 18 set. 23.

MANCE, Euclides. **Filosofia da libertação**: histórico, vertentes, críticas e perspectivas. Passo Fundo: Conhecer, 2022.

MARIATEGUI, Jose Carlos. **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Prólogo de Aníbal Quijano. Notas de Elizabeth Garrels. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

MATOS, André. For tomorrow. Intérprete: Shaman. *In*: Shaman. **Ritual**. São Paulo: Universal Music, 2002. 1 CD

MATOS, André. Nothing to say. Intérprete: Angra. *In*: Angra. **Holy land**. São Paulo: Paradoxx Music, 1996. 1 CD

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nelio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Filosóficos**. Porto: Editorial Presença, 1974.

MARCONDES, Ofélia. Paulo Freire: um panorama histórico-filosófico. **Revista Cactácea**. v.02, n.05, jul. 2022.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**s. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (coleção Os pensadores).

MONTESANTI, Beatriz. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. **Nexo**. 04 jun de 2016 Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo> . Acesso em 09 jun 23.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

PANSARELLI, Daniel; MATOS, Hugo Allan. A filosofia como pedagógica: Compreensões a partir de Enrique Dussel. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 14, mai-out/2010, p. 36-52.

PAZ, Octavio. **O labirinto da solidão e post scriptum**. Tradução de Eliane Zagury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PINTO, José Marcelino. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paideia**. Ribeirão Preto: USP, fev/ago, 1995. p. 77-96.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRASHD, Vijay. **Balas de Washington**: uma história da CIA, golpes e assassinatos. Tradução de Rafael Tatemoto. São Paulo: Expressão popular, 2020.

PRASHAD, Vijay. **Estrela vermelha sobre o terceiro mundo**. Tradução de Dafne Melo. São Paulo: Expressão popular, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, p. 11-29, 1992.

ROMÃO, Jose Eustáquio. Ontologia. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RUIZ, Pedro Enrique Garcia. **Filosofia de la liberacion**: una aproximacion al pensamiento de Enrique Dussel. Mexico: Editorial Dríada, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**, ou Da educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores associados, 1999.

SANTOS, Theotônio dos. Subdesenvolvimento e dependência. *In*: LOWY, Michael. **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. Tradução de Cláudia Schilling e Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, Perseu Abramo, 2016.

SCHNORR, Giselle M. "Educação, Filosofia e Escola". *In*: HORN, Geraldo B. (org.). **Filosofia e Educação**: Temas de investigação filosófica. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIDEKUM, Antônio. O desafio da filosofia da libertação. *In*: CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas. (org.). **Filosofia e libertação**: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel. Passo Fundo: IFIBE, 2015.

SILVEIRA, Daniel. Extrema pobreza bate recorde no Brasil em dois anos de pandemia, diz IBGE. **G1**. Rio de Janeiro, 2 Dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/12/02/extrema-pobreza-bate-recorde-no-brasil-em-dois-anos-de-pandemia-diz-ibge.ghtml> Acesso em: 18 Set. 2023.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016.

VELASCO, Clara. Marco do Saneamento: investimento no setor precisa mais que dobrar para cumprir metas de universalização, aponta estudo. **G1**. Rio de Janeiro, 12 Jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/07/12/marco-do-saneamento-investimento-no-setor-precisa-mais-que-dobrar-para-cumprir-metas-de-universalizacao-aponta-estudo.ghtml> Acesso em: 18 Set. 2023.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo** : una introducción. traducción de Carlos Daniel Schroeder. México : Siglo XXI, 2005.

ZANOTELLI, Jandir João. Prefácio. *In*: CARBONARI, Paulo Cesar; COSTA, José André da; MACHADOO, Lucas. (org.). **Filosofia e libertação**: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel. Passo Fundo: IFIBE, 2015.

ZEA, Leopoldo. **La filosofía americana como filosofía sin más**. Madrid: Siglo XXI, 2010.

ZITKOSKI, Jaime. Ser Mais. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.