

Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 40-53.

O LUGAR DA PEDAGOGIA CRÍTICA FREIRIANA NA “ÉTICA DA LIBERTAÇÃO” DE ENRIQUE DUSSEL

Charleston Silva de Souza
Rafael Pereira Novaes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar como é possível encontrarmos, no âmbito das experiências marxistas na América Latina, um projeto de uma Ética de caráter universal, que procura, por isso mesmo, subsumir sob seus princípios uma seleção de posicionamentos históricos. É o caso da “Ética da libertação” do filósofo argentino Enrique Dussel. Sendo assim, após a exposição dos princípios organizacionais de uma ética da libertação, que propõe como mais elementar e central o princípio da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, mostraremos como Dussel encontra lugar para a recepção e subsunção do projeto de uma Pedagogia da libertação, principalmente articulada por Paulo Freire em sua “Pedagogia do Oprimido”. Mostrar-se-á como esta cumpriria, no interior daquela, a exigência de que todo sistema ético ou moral só tem validade na medida em que não deixa de fora de seu modo de tomada de consciência nenhuma pessoa ou coletivo, posto que todos os seres humanos são dignos de ter voz e de ser escutados no foro de tomada de decisões sobre assuntos que lhes interessa.

Palavras-chave: Filosofia e educação; Ética da libertação; Pedagogia crítica.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show how it is possible to find, in the context of marxist experiences in Latin America, a project of an Ethics of universal character, which seeks, therefore, to subsume under its principles a selection of historical positions. This is the case with the “Ethics of liberation” by the Argentine philosopher Enrique Dussel. Thus, after exposing the organizational principles of a liberation ethic, which proposes the principle of production, reproduction and development of human life as the most elementary and central, we will show how Dussel finds a place for the reception and subsumption of the project of a Pedagogy of liberation, mainly articulated by Paulo Freire in his “Pedagogy of the Oppressed”. It will be shown how this would fulfill, within that, the requirement that any ethical or moral system is only valid insofar as it does not leave any person or collective out of its mode of awareness, since all beings humans are worthy to have a voice and to be heard in the decision-making forum on matters that interest them.

Keywords: Philosophy and education; Ethics of liberation; Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

No âmbito do pensamento filosófico-pedagógico latino-americano da segunda metade do século XX em diante, é quase impossível não se notar a repercussão de ideias oriundas das tradições marxistas e desenvolvimentistas. Os discursos sobre a necessidade de repensarmos as estruturas sociais exemplificadas no par conceitual

opressor-oprimido, assim como as teorias desenvolvimentistas, que procuraram alinhar o projeto político com o pedagógico, isto é, mobilizando as universidades nacionais (no caso do Brasil) para projetos com interesses mais práticos, com a desvalorização (quando não o encerramento) de cursos de filosofia e sociologia. Em outras palavras, no caso brasileiro, na passagem da década de 1950 para a de 1960 notamos a organização do sistema de ensino em vinculação com o projeto desenvolvimentista do país. Nas leis 5.540/68 e 5.692/71, observamos uma concepção educacional vinculada aos princípios de racionalidade e *produtividade*. Nesta corrente, de caráter desenvolvimentista, a “teoria do capital humano” foi desenvolvida e divulgada de forma positiva, expressando a afinação pedagógica nacional com o princípio do valor econômico. Na década posterior, assistimos à tentativa de empreender a crítica desta concepção, mostrando que a vinculação da educação a valores econômicos significava torná-la funcional ao capitalismo, colocando-a a serviço das *classes*¹ dominantes. Para Saviani (2015), “ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo ocorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração” (SAVIANI, 2005, p. 19).

Dados os limites deste trabalho, serão abordadas as figuras de dois pensadores que estiveram vinculados à “tradição anticapitalista”², isto é, pensadores interessados por mudanças estruturais no que concerne aos modos e meios de organizarmos os mais variados níveis de nossas vidas, tais como econômico, político, pedagógico, etc. Enrique Dussel, filósofo argentino, com fortes influências do pensamento cristão que traz a ideia de uma *comunidade* (das vítimas), procurou uma aproximação maior com o pensamento de Karl Marx nos finais dos anos 1980. Desde então, o argentino tem se dedicado a fazer filosofia nos limites de uma economia política da libertação, o que evidencia seu vínculo com posicionamentos encontrados no pensamento do filósofo

¹ As palavras “produtividade” e “classes” destacadas em itálico servem para dar ênfase nas duas posturas educacionais analisadas neste trabalho, quais seja, a postura vinculada ao desenvolvimento econômico e a outra, de reação, pode-se dizer, chamada crítico-produtivista, que segue a linha da crítica de influência marxista.

² Por “tradição anticapitalista” se entende as abordagens teóricas pós Segunda Guerra que pretenderam fazer a crítica de uma tendência político-econômica e, portanto, pedagógico-filosófica que afirmava a necessidade de acompanharmos os desenvolvimentos civilizacionais observáveis (do ponto de vista científico) no centro do sistema-mundo capitalista, o que marca a distinção eurocêntrica entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento, o que nos colocaria numa situação de inferioridade. Para uma consideração crítica de análises conceituais binárias como esta, conferir Castro-Gómez (2019).

alemão. Vale ressaltar, que não pretendemos realizar um estudo exaustivo da obra do filósofo argentino, o que seria uma tarefa que demandaria um estudo mais amplo e aprofundado, dada a mobilização conceitual extremamente erudita de Enrique Dussel. Entretanto, sem embargo o foco na sua “Ética da libertação”, não resta dúvida da capacidade de síntese que Dussel opera em relação ao seu pensamento neste seu trabalho. Se bem é verdade que suas obras possuem esse caráter “conjuntivo”, foi primeiramente neste trabalho que ele conseguiu apresentar um sistema bem trabalhado de fundamentação da ética, de um ponto de vista da libertação, assim como apresentar sua tese em detrimento dos grandes sistemas éticos que o precederam.

Por outro lado, o pedagogo brasileiro Paulo Freire, um dos primeiros a pensar as relações entre educação, política, imperialismo e libertação, também considerado o pensador inaugural da pedagogia crítica, que procura pensar, negociar e transformar a relação entre ensino e sala de aula, assim como a produção de conhecimentos e as estruturas institucionais da escola, etc., buscou fomentar, no interior de sua “pedagogia da libertação”, o interesse nas formas pelas quais a educação pode servir de veículo para transformações sociais, estruturais, econômicas, políticas. Sua pedagogia ou filosofia cumpre um papel central da ética dusseliana por desenvolver a temática conscientização alinhada a uma ideia de ética humanitária com caráter dialógico. Esta cumpriria, no interior daquela, o momento-chave da nova validade anti-hegemônica, que afirma a impossibilidade da validade de uma ética de caráter universal que deixe de fora alguma ação, instituição, eticidade, etc., no seu modo de tomada de consciência.

Neste artigo, primeiramente faremos uma abordagem da pedagogia da libertação de Paulo Freire, destacando seus principais elementos concernentes a uma ética humanitária de caráter universal, com relevo para seus conceitos de humanização, eticidade e dialogicidade. Em seguida, gostaríamos de fazer uma consideração esquemática dos seis princípios da “Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão” de Enrique Dussel, dando destaque para o seu quinto momento, no qual podemos notar a centralidade da figura de um Paulo Freire.

1- PAULO FREIRE: HUMANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Neste capítulo, será apresentada a concepção central da pedagogia crítica, entendida como pedagogia da libertação. Antes de mais nada, cabe ressaltar o caráter humanista dessa concepção, com uma compreensão própria do ser humano e de seu acontecer no mundo. Segundo Freire (1967), a proposta de liberdade ou libertação envolve o reconhecimento de situações nas quais o ser humano tem seu aspecto central, o *ser mais*, negado por práticas limitadoras. Estas práticas estão no coração das sociedades descritas por Paulo Freire, na medida em que há uma estrutura a ser estudada, compreendida e superada, subsumida, sublimada. A estrutura opressor-oprimido é o que alimenta as relações de injustiças entre os seres humanos.

A partir disso, Paulo Freire desenvolveu um método pedagógico que tinha como ponto de partida a vivência da situação popular, de modo a articular seus principais problemas em torno de palavras-chave ou termos carregados de sentido para estabelecer os “temas geradores”, a partir dos quais a problematização levará à conscientização, com a possível consequência da ação crítica, social, política, transformadora.

Esta concepção pedagógica procurou se contrapor à concepção “financeirista” da educação, tal como observada no texto da “Pedagogia do Oprimido”, exemplarmente observável no acento ao aspecto bancário da educação standardizada. Em outras palavras, antes de pedagogias ou técnicas pedagógicas, maneiras de agregar (acumular) conhecimentos ao paradigma *bancário*, Paulo Freire se insere na tarefa de mostrar e sugerir alternativas ao sistema pedagógico hegemônico.

Neste sentido, a pedagogia crítica freiriana pleiteava a necessidade de trazer à tona um ser humano *distinto*, que conseguisse ver e compreender a importância de seu mundo e dos outros, numa espécie de jogo democrático, a fim de desenvolver condições para participar ativamente e dar condições para a participação dos outros nas mudanças sociais, em busca da valorização e do desenvolvimento da vida humana, entendida como potência (*dynamis*, como diriam os gregos) para uma sociedade mais justa. Nas palavras de Walsh (2013), uma intelectual-militante envolvida em práticas pedagógicas interculturais e críticas, a pedagogia e o pedagogo

não estão pensados no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, tampouco estão limitados ao campo da educação ou aos espaços escolarizados. Mais bem, e como disse uma vez Paulo Freire, a pedagogia se entende como

metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas, e epistêmicas da libertação (WALSH, 2013, p. 29).

Na obra de Paulo Freire, a consciência crítica, em analogia a uma abertura do ser, seria a abertura para a prática de liberdade. O processo de humanização como vocação ontológica para uma educação libertadora está na busca da transformação para o ser mais. Humanizar é um ato de educar. Educar é também um ato de libertar. Educar e humanizar. Neste sentido, para Paulo Freire, viver a educação como prática da liberdade potencializa nossa vocação de ser mais, na concepção de uma educação como processo libertador, o que levaria ao nosso aperfeiçoamento (no sentido de justiça social), a partir do processo de humanização do ser humano. No pensamento de Paulo Freire, os seres humanos têm a vocação ontológica para ser mais, isto é, para serem cada vez mais humanos. Nesse sentido, dentro de uma dimensão histórica do ser humano, a concepção humanista de Paulo Freire firma um compromisso dos seres humanos com a sua própria humanidade, apoiado na sua afirmação da vocação ontológica para se tornarem cada vez mais humanos. Aqui, o sentido da vocação ontológica assume uma historicidade própria aos seres humanos, que são chamados a intervir na realidade, objetivando o mundo a partir de si mesmos.

Ao lado da noção de humanização desdobrada pelo pedagogo brasileiro, também podemos destacar sua crítica do sistema bancário, que tem um paralelo nas ideias do pensador austríaco Iván Illich. Tal como Paulo Freire, Illich (1985) torna possível pensarmos o quanto nossas instituições confundem o processo com a substância, ou seja, “que o aluno é *escolarizado* a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH, 1985, p. 16). Por sua vez, Paulo Freire também trouxe considerações para pensarmos uma pedagógica não-estandardizada, decolonial, ao nos mostrar, dentre outras coisas, o caráter bancário da pedagogia latino-americana. É como se o pensamento de Freire nos fizesse ver que existe uma educação para a *domesticação* e alerta para a real e concreta política educativa que, até mesmo inconscientemente, *manipula* a maioria das relações e perspectivas que ocorrem no meio educacional. Aqueles que se encontram fora das atuais instituições de ensino são menosprezados como “vazios”, sem conteúdo, na proporção inversa que se valoriza os conteúdos e métodos educacionais manipulados como extraordinários e universais, como tesouros

da humanidade que herdamos e que exprimem nossa história. Somos levados a pensar tudo em “condições de laboratório”, em termos de experimento isolado, e deste modo, nenhuma teoria poderá se referir jamais às estruturas sociais condicionantes. O caráter bancário da educação favorece a domesticação da população, na medida em que imprime em suas mentes um forte colonialismo.

Em outros termos, determinado por seu contexto, Paulo Freire observa que a educação se transforma em *domesticação humana*, legitimada politicamente, pois, sob tais condições, somos *obrigados* a perceber apenas uma parcela da realidade, uma faceta pouco semelhante à vida cotidiana e concreta do povo da periferia, dos excluídos, devido ao peso da colonialidade, que nos coloca um autodesprezo e não nos educa para a importância da política, isto é, da compreensão de nossas condições existenciais e para as possibilidades de transformações decorrentes de nossas ações políticas.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” no regime opressor [...] Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem quase “coisa” possuída pelo opressor (FREIRE, 2016, p. 94).

Como o conhecimento mais preciso de sua “natureza potencial”, *ser mais*, o homem tem a possibilidade de transformar a realidade social da qual *faz* parte. O processo de conscientização ensinado por Paulo Freire permite transformar o mundo, a realidade. Para isso, a pedagogia crítica, com sua prática de leitura do mundo, pretendeu e ainda pretende fazer frente ao pensamento pedagógico estandardizado, economicamente determinado. Ao problematizar o mundo no qual vive, o homem educado na proposta freiriana teria a possibilidade de assumir suas responsabilidades como homem na sociedade. Aprendendo a ler e escrever, é como se ele tivesse a capacidade (agora mais nítida) de se encontrar no mundo. Como o próprio Freire (2016) dizia, “para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (FREIRE, 2016, p. 39).

No próximo capítulo, faremos uma breve análise esquemática da “Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão” de Enrique Dussel. A partir desse esboço conceitual, poderemos situar a questão pedagógica no pensamento ético de Dussel e, assim, destacar a importância de um Paulo Freire para uma ética latino-americana de caráter universal, tal como elaborada pelo filósofo argentino.

2- O PAULO FREIRE DE ENRIQUE DUSSEL

Enrique Dussel, filósofo argentino radicado no México, possui uma abordagem histórico-filosófica voltada para o posicionamento do pensamento latino-americano na história da humanidade. Afirma-se como latino-americanista, e sua filosofia tem procurado desenvolver a ideia de um pensamento *transmoderno*, que não se aferra ao eurocentrismo nem tampouco a posições regionalistas ou particularistas. Com sua noção de transmodernidade, o argentino pensa a dialética entre posições marcadamente hegemônicas com posições subalternas, com a finalidade de subsumir (*aufheben*) suas “diferenças conceituais” e alcançar uma filosofia histórica de caráter universal.

Este espírito, que pode ser traduzido em uma formulação incipiente do seu pensamento, o “descobrimento do Outro”, acompanha a trajetória de Enrique Dussel e está expresso de maneira mais completa em sua “Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão”, na qual pleiteia uma ética da responsabilidade solidária, uma ética não centrada no eu e em sua própria autonomia, seguindo forte tendência do pensamento contemporâneo que vai de Freud a Heidegger, principalmente, que procurou instituir o “descentramento do sujeito”. Esta postura intelectual de Dussel está expressa no ponto de partida da obra, que dá primazia à experiência autêntica da miséria e excomunhão dos pobres do mundo, complementarmente ao acento e ponto de partida da ética do discurso de Karl-Otto Apel, envolto à necessidade e modo de fundamentar racionalmente uma ética universal, a partir dos pressupostos transcendentais da racionalidade comunicativa (BEORLEGUI, 1997, p. 73).

Logo se vê que a ética dusseliana precisa lançar mão de princípios que a afaste das éticas baseadas no que Beorlegui (1999) chama de “uniprincipialidade”. Em outras palavras, ao seguir seu elemento central expresso na materialidade da vida dos miseráveis, Dussel precisará mover aspectos formais dos sistemas éticos herdados, não

para complementar seu pensamento, mas ao contrário, para que sua arquitetônica ganhe solidez através, principalmente, das concepções historicamente herdadas e sedimentadas.³

Em seguida, apresentamos um pequeno resumo dos princípios que constituem a arquitetônica ética de Dussel para, em seguida, mostrarmos a conexão entre o pensamento do argentino com o do pedagogo brasileiro Paulo Freire.⁴

1) Princípio ético-material (princípio central 1): o fim primeiro de todo ato ético é a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, em comunidade.

2) Princípio formal de moralidade (a validade intersubjetiva): todos os seres humanos têm direito a viver e a ter os meios necessários para lográ-lo. Mas, para que este enunciado seja considerado válido, tem que se ter conseguido através de um consenso no qual participem simetricamente todos os afetados.

3) Princípio de factibilidade ética e a “pretensão do bem”: aquele que projeta efetuar ou transformar uma norma, ato, instituição, sistema de eticidade, etc., não pode deixar de considerar as condições de possibilidade de sua realização objetiva, materiais e formais, empíricas, técnicas, econômicas, políticas, etc., de maneira que o ato seja possível tendo em conta as leis da natureza, em geral, e humanas, em particular.

4) O Princípio crítico ou a crítica ética do sistema vigente desde a negatividade das vítimas (princípio mais determinante da arquitetônica): o questionamento ético será correto e com garantias de universalidade se consegue recolher dentro de suas pretensões os interesses dos últimos, das vítimas e dos esquecidos pelo sistema (princípio mais básico e central 2).

5) Princípio da nova validade anti-hegemônica (princípio formal-crítico): não pode ser considerada válida moralmente nenhuma ação, instituição, eticidade, etc., que deixe fora

³ Neste momento, seria oportuno a consideração da validade ou não da obra de Dussel, na medida em que há um aparente paradoxo entre a escolha de um princípio material (a situação das vítimas, portanto, um acento subjetivo e individual da relação *cara-a-cara* herdada da filosofia de Emmanuel Levinas) e a subsunção de princípios de ordem formal, tal como a intersubjetividade comunicativa de Apel. Entretanto, dado os limites desse trabalho, gostaríamos de indicar os trabalhos de Beorlegui (1995; 1999), que procuram fazer uma análise mais sistemática do pensamento ético de Enrique Dussel.

⁴ O resumo apresentado está inscrito em Beorlegui (1999), páginas 704-720.

de seu modo de tomada de consciência alguma pessoa ou coletivo, posto que todos os seres humanos são dignos de ter voz e de ser escutados no foro de tomada de decisões sobre assuntos que lhes interessa.

6) Princípio de libertação (a factibilidade crítica da *práxis* libertadora): quem reconhece responsabilmente que as vítimas não podem reproduzir/desenvolver sua vida nem participar simetricamente na discussão daquilo em que estão afetadas, está obrigado a: (a) *negativamente* a desconstruir realmente as normas, ações, instituições ou estruturas históricas que originam a negação material da vítima, e (b) *positivamente*, transformar e construir as normas, ações, instituições ou estruturas necessárias para que a vítima possa (b.1) viver humanamente, (b.2) com participação simétrica, (b.3) efetuando realmente as condições factíveis ou alternativas que consistem em transformações, sejam sociais ou estruturais. Todas estas transformações as denominamos *práxis* de libertação.

Dado este esboço, precisamos dizer que o pensamento pedagógico elaborado por Enrique Dussel na ética em questão, busca superar, ao seu modo, a posição instaurada pelo pensamento do filósofo francês Rousseau, onde está estabelecido o primado do sujeito individual, órfão, sem história, uma pedagogia que contrariaria o princípio mais elementar da ética dusseliana, assim como sua conexão como o princípio da nova validade anti-hegemônica. Para Dussel (2000), quando Rousseau definiu o sujeito da pedagogia moderna, foi encontrá-lo em Emílio, um moço, do sexo masculino, solipsista, sem pais nem tradição, um *curriculum* burguês para formar espírito técnico-industrial que deveria se contrapor ao antigo regime.

Diferentemente de Rousseau, que representa o antípoda de seu sistema ético-pedagógico de caráter universal, Dussel procura inserir o conceito de conscientização em sua sistematização ético-filosófica ao vincular a postura crítica de Paulo Freire ao princípio ético-crítico de sua obra, como uma etapa para a superação das situações de opressão experienciadas cotidianamente pelos pobres da América Latina. Nesta etapa de sua arquitetura, Dussel exige que o questionamento ético deva ser correto e com garantias de universalidade, na medida em que consiga recolher dentro de suas pretensões os interesses dos últimos, das vítimas e dos excluídos pelo sistema. É o princípio mais básico e de centralidade de seu sistema ético. Daí a importância atribuída ao conceito de *conscientização* de Paulo Freire, haja vista que este daria as condições

para se pensar uma educação no próprio processo social, e graças ao fato do sujeito emergir como “sujeito histórico”.

Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento já existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a *conscientização* não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma *unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (!) da realidade* (DUSSEL, 2000, p. 435-436 *apud* FREIRE, 1992, p. 103).

Esta é uma passagem central da obra de Freire que nos remete à própria transformação da consciência. Pode-se afirmar que os oprimidos se esbarram, inicialmente, com uma “consciência ingênua” da realidade. É a “impossibilidade ontológica” deles serem “sujeitos”, para encararem a própria realidade. Segundo Dussel, “a vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento “bloqueado” pulsionalmente para se abrir ao imenso mundo da crítica”.

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu *medo da liberdade*, se referem ao que chamam de *perigo da conscientização*. A *consciência crítica* (dizem) *é anárquica*. Ao que outros acrescentam: *Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?* Há, contudo, os que dizem: *Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo* (DUSSEL, 2000, p. 438 *apud* FREIRE, 1994, p. 23).

Neste momento é que surge a importância do educador crítico, uma espécie de revolucionário frente à postura do educador tradicional rousseauiano. Se este oferece, unilateralmente, isto é, a partir de seu ponto de vista categórico as possibilidades para o crescimento e surgimento do homem, aquele procura se inserir no mundo do educando, compreendendo seu mundo e ajudando-o a se compreender melhor. Em outros termos, o educador crítico não separa o ato de ensinar do ato de aprender, na medida em que as experiências são reinventadas conjuntamente, comunitariamente. O educador precisa se colocar à procura dos melhores caminhos para ajudar o educando a exercer seu papel de sujeito do conhecimento no processo de sua alfabetização (política!).

A partir deste exercício dialógico, Paulo Freire chega ao momento em que o oprimido dá o salto da “crítica”, um momento não pessoal e solipsista, mas comunitário. Ao tomar consciência das causas da opressão, os participantes do diálogo tomam

consciência da realidade objetiva que produz a sua opressão, o que permite uma explicação mínima do argumento reflexivo, crítico.

O diálogo estabelecido entre educador e educando necessita conjugar, para a validade ética universal, a razão teórica e explicativa com as condições econômicas, sociais e políticas de opressão. É um momento central da ética na medida em que estabelece, pela primeiríssima vez, a tomada de consciência crítica. Em outras palavras, com a atualidade das potências dialógicas, dá-se o diagnóstico da “cultura da dominação” e da “pedagogia bancária” que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação.

Finalmente, Dussel poderá afirmar que a assunção de um “sujeito histórico da transformação”, o *a priori* de uma autêntica educação libertadora.

Para Dussel, “a conscientização é inserção crítica na história. Implica que os homens assumam o papel de sujeitos construtores do mundo, reconstrutores do mundo; pede que os homens criem a sua existência com o material que a vida lhes ofereceu” (DUSSEL, 2000, p.440).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se notarmos a arquitetônica da “Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão”, poderemos notar dois momentos complementares: primeiramente, Dussel faz uma abordagem histórico-formal das éticas historicamente herdadas para, em seguida, em um segundo momento, desenvolver uma crítica material do que foi legado pela tradição. Esta crítica, de aspecto material, procura dar primazia à factibilidade da vida das vítimas no interior do sistema-mundo capitalista, daí sua ênfase, tal como o Paulo Freire da “Pedagogia do oprimido”, em um categorial binário que reforça instâncias opressoras e instâncias oprimidas.

Portanto, a validade desta ética estaria dependente de um certo “aspecto utilitarista”, que visaria a diminuição das injustiças e sofrimentos do mundo e, conseqüentemente, um crescimento das relações comunitárias solidárias, reforçando uma concepção humanista no interior das ciências sociais. Esta concepção humanista, com forte acento hegeliano e marxista, visaria superar as dificuldades econômicas,

sociais, políticas, etc., entre opressores e oprimidos, classe dominante e classe dominada, em suma, a luta de classes.

Entretanto, de forma mais realista possível, o argentino reconhece a dificuldade da história legar um momento em que o Bem poderia ter seu espaço no tempo. Em outras palavras, ele não tem possibilidade de acontecer no desenvolvimento histórico. No máximo, teríamos que nos conformar com uma certa “pretensão de bondade” das instituições, ou melhor, pretensão crítica de bondade”, denominada por Dussel “pretensão de justiça”. Na medida em que esta ética se constitui como pretensão de justiça, seus resultados serão sempre provisórios e produzirão, necessariamente, dominados e excluídos, que a partir de uma nova ética de caráter anti-hegemônico, buscarão superar esta eticidade por outra de alcance mais universal (BEORLEGUI, 1999).

Para terminar, gostaríamos de fazer referência a um texto de Illich (2006), “a vaca sagrada”, para dizer que a escola como está constituída, é intocável como uma vaca sagrada e que não se pode modificar. Ele falava da importância de começar a repensar a educação radicalmente, tal como Paulo Freire, e afastar, nas palavras deste último, seu modo de ser bancário. Bancário no sentido de pegar um dinheiro e deixá-lo no banco, o que dará um certo interesse e, portanto, o depósito. O ensino bancário é um ensino memorativo, decorativo. O professor expõe algo, e o aluno o repete depois, e sua competência consiste em saber repetir aquilo que o professor disse. Além disso, é um sistema de ensino competitivo: se fala do primeiro aluno ou daqueles que possuem mais capacidade para tornar a repetir o que disse o professor. Entretanto, não se incentiva a criatividade do aluno, muito menos em comunidade.

A proposta de Paulo Freire consiste em constituir em um grau de comunidade, e uma comunidade discursiva, onde se pode pleitear um tema e os alunos podem participar discutindo e criando novas possibilidades de compreensão e, ao mesmo tempo, de exposição do que se estão discutindo.

Por outro lado, o “Emílio”, de Rousseau, de grande ressonância na civilização ocidental, era um menino órfão, que devia obedecer o preceptor. Havia um contrato, que estabelecia a liberdade do menino em sua vida, mas em educação devia admitir os preceitos do mestre. Era órfão, porque não tinha tradição. Em segundo lugar, era um

menino individual ao qual o mestre lhe ensinava e ele tinha a obrigação de repetir o que o mestre ia dizendo. Não criativamente ou criticamente, é claro.

Paulo Freire propõe outro tipo de ensino ou pedagogia onde o sujeito não seja um menino órfão, mas uma comunidade. E como ele trabalhou muito nos níveis populares no nordeste do Brasil, entre meninos e jovens de classe bem mais esquecida, isto lhe colocava na condição de discutir para descobrir os temas e entender o problema a partir de suas causas e efeitos, e fazendo cargo para que os educandos participassem ativamente; não repetiam um conhecimento decorativo, mas criavam solução a situações concretas. Por exemplo, antes de começar a ensinar, Paulo Freire mostrava a importância de poder usar a escrita para a defesa dos direitos dos mais humildes e, na sequência, a importância da escrita para poder levar a cabo processos de libertação dos mais pobres. Então, se começava a trabalhar o alfabeto para poder escrever. Colocava, por exemplo, uma foto de um edifício de uma grande cidade e, junto a isso, o pequeno lote da favela onde as crianças estavam estudando, e perguntava porque essa diferença entre uma grande casa luxuosa e esta pequena casa doméstica humilde onde vivíamos nós mesmos que estamos querendo educação. Então, as crianças começavam a discutir e descobrir porque havia rico, pobre, injustiça. E nisso consistia a educação comunitária, dialógica e crítica em relação ao meio econômico, político, cultural e criativa.

Por fim, não seria muito destacar que a ética de Dussel e a pedagogia freiriana possuem um caráter universal por sugerirem algo como uma ética-crítica. A ação que estaria em jogo nesses autores não consistiria em uma melhoria das condições cognitivas ou afetivo-passionais dos envolvidos nos processos educativos, mas à produção de uma consciência ético-crítica originada na situação concreta das vítimas. Sendo assim, o ato pedagógico dos sujeitos históricos visa a sua práxis transformadora, ou seja, a libertação é o lugar e o propósito tanto da filosofia da libertação dusseliana quanto da “pedagogia da libertação” freiriana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEORLEGUI, C. Dialogo de eticas: entre la etica del discurso (Apel) y la etica de la liberación (Dussel). **Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto**, v. 45, n° 1, p. 67-95, 1997.

_____. La nueva ética de la liberación de E. Dussel. **Realidad**, San Salvador, nº 72, p. 689-729, 1999.

CASTRO-GÓMEZ. S. **El tonto y los canallas**: notas para un republicanismo transmoderno. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019.

DUSSEL, E. **Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

ILLICH. I. **Obras reunidas**. V. I. México: FCE, 2006.

_____. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

WALSH. C (Ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Ayla, 2013.

Recebido: 10/9/2020. Aceito: 30/11/2020.

Autores:

Charleston Silva de Souza - Graduação e Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Substituto da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: charlestonsouza10@gmail.com

Rafael Pereira Novaes- Discente do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus XI, São Miguel do Guamá.

E-mail: rafaelnovaessa@gmail.com