

JOAQUIM PARRON MARIA

PARA UMA CONCEPÇÃO ANALÉTICA DA EDUCAÇÃO  
UMA PROPOSTA INTRODUTÓRIA DE FILOSOFIA DA  
EDUCAÇÃO A PARTIR DA ÉTICA PEDAGÓGICA DE  
ENRIQUE DUSSEL

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Educação  
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.

Curitiba 1994

JOAQUIM PARRON MARIA

PARA UMA CONCEPÇÃO ANALÉTICA DA EDUCAÇÃO  
UMA PROPOSTA INTRODUTÓRIA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO A  
PARTIR DA ÉTICA PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL.

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de mestre. Curso de Pós-  
graduação em Educação, Pedagogia  
Universitária, Pontifícia Universidade Católica  
do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Anna  
Wachowicz.

Curitiba - 1994

JOAQUIM PARRON MARIA

## PARA UMA CONCEPÇÃO ANALÉTICA DA EDUCAÇÃO

### UMA PROPOSTA INTRODUTÓRIA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA ÉTICA PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-graduação em Educação, Pedagogia Universitária, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

Orientadora: Profa. Dra. Lílian Anna Wachowicz  
Mestrado em Educação, PUC-PR.

Profa. Dra. Zélia Melléo Pavão  
Mestrado em Educação, PUC-PR

Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda Regina  
Depto. de Educação, UFMS

Curitiba, 06 de Dezembro de 1994.

#### AGRADECIMENTOS:

Aos meus pais João Augusto e Maria Parron, pela educação do face-a-face para a justiça e o amor desde o lar, tendo aí a epifania da vivência pedagógica libertadora; à Congregação Missionária do Santíssimo Redentor, pela educação desde o Seminário Menor até a Pós-graduação; à Profa. Dra. Lilian Anna Wachowicz pelo orientação entusiasta e indicações valiosas na pesquisa desta dissertação; à Profa. Dra. Zélia Pavão pelo apoio valioso nas indicações de estudo desde o primeiro dia de aula do Mestrado em Educação; à Profa. Lúcia Raquel pelo apoio nestes estudos e os encaminhamentos necessários do Mestrado e aos colegas mestrandos-93 pela convivência tão fraterna.

## SUMÁRIO

Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Introdução.....	07
Capítulo I	
1 A ética pedagógica da libertação.....	10
1.1 Pontos fundamentais da filosofia da libertação.....	10
1.2 Fundamentos da ética pedagógica da libertação.....	20
1.3 O pro-jeto de libertação.....	25
1.4 Categorias da ética pedagógica da libertação.....	29
1.5 Método da ética pedagógica.....	45
Capítulo II	
2 A ética pedagógica da libertação em confronto com a pedagogia vigente no Brasil.....	54
2.1 Alguns aspectos históricos da educação brasileira.....	55
2.2 A filosofia da educação que permeia a realidade brasileira.....	64
2.3 A ressonância da pedagogia oficial na vida concreta.....	71
2.4 A ética pedagógica da libertação como substrato para uma pedagogia libertadora.....	79
2.5 Princípios da ética pedagógica no processo ensino- aprendizagem.....	82
Capítulo III	
3 Para uma práxis analética da educação.....	87
3.1 A educação na dialética radical.....	89
3.2 A exterioridade e corporeidade na educação.....	99
3.3 A dimensão política libertadora na educação.....	107
3.4 A alteridade como referência da ética pedagógica.....	112
Considerações finais.....	118
Referências Bibliográficas.....	121

## RESUMO

O presente trabalho pretende elaborar uma filosofia da educação libertadora a partir da Ética Pedagógica da Libertação de Enrique Dussel. Para isto, este trabalho se propõe a pensar desde uma nova fundamentação, percebendo na filosofia feita pelos gregos o dualismo 'ser é', o 'não-ser não é', onde o não-ser tem analogicamente o rosto da pessoa excluída da totalidade, enquanto o 'ser' é o aristocrata do sistema social. Já na filosofia moderna tem-se a afirmação da consciência (cogito) em detrimento a corporeidade. Por sua vez, a filosofia da libertação se reveste da antropologia semita que é monista e integradora, e busca ultrapassar o dualismo muito presente na filosofia ocidental com sua dialética como ontologia fundamental, a qual não reconhece nada além da totalidade vigente. Na perspectiva da alteridade, o outro enquanto outro, e desde as categorias exterioridade e corporeidade reconhecendo o método dialético do concreto, constrói-se então, o momento analético. Tem-se desta maneira o fundamento ético do método dialético histórico existencial. Com a fundamentação filosófica, o trabalho desdobra-se ao confrontar a ética pedagógica da libertação com a pedagogia vigente no Brasil. Para tanto, percebe-se a defasagem da práxis educativa brasileira, e a possibilidade da ética pedagógica da libertação como substrato para uma pedagogia libertadora. Pretende-se assim, propor uma práxis analética da educação, onde considera a pessoa como fonte infinita de valor, e ao mesmo tempo, a reconhece em sua integralidade na categoria corporeidade. Por fim, introduz uma proposta de filosofia da educação desde a impostação analética, afirmando uma ética pedagógica, que gere uma práxis eminentemente libertadora, entendendo a libertação como processo onde todos possam viver a alteridade na liberdade, humanizando as relações pedagógicas.

## ABSTRACT

The present work seeks to elaborate a philosophy of liberating education starting from the Pedagogical Ethics of Liberation of author Enrique Dussel. To achieve this aim, the work proposes to think from a new foundation, recognizing in greek philosophy the dualism: "being exists"- "non-being does not exist". What is understood here is that "non-being" has analogically the face of the person excluded from "totality", while "being" is the aristocratic of the social system. In modern philosophy, the mind (cogito) is affirmed in detriment to corporality. By the way, philosophy of liberation takes on semitic anthropology which is monist and integrating. At the same time, it seeks to go beyond the dualism very much present in western philosophy with its dialectic such as fundamental ontology which recognizes nothing beyond the established totality. In the perspective of "otherness", starting from the categories of exteriority and corporality, one recognizes the dialectical method of the concrete and constructs the "analetic moment" - foundational ethics of the existential historical dialectical method. With this philosophical base, the work unfolds as it confronts the pedagogical ethics of liberation with the established pedagogy of Brasil. One perceives a displacement of the Brazilian praxis of education and the possibility of a pedagogical ethics of liberation as foundation for a liberating pedagogy. This treatise then intends to propose an analetic praxis of education, where the person is considered as an infinite foundation of value and, at the same time, is recognized in this completeness in the category of corporality. Finally, the work introduces a proposal of a philosophy of education from an analetic approach, affirming a pedagogical ethics, which generates and eminently liberating praxis, understanding liberation as a process where all may live "otherness" in liberty and thereby humanizing pedagogical relationships.

## INTRODUÇÃO

A filosofia da educação dá contornos ao processo pedagógico, fornecendo subsídios para a implantação e o desenvolvimento da práxis educativa num determinado contexto; pois a filosofia da educação maneja categorias e conceitos filosóficos e científicos intrínsecos ao corpus teórico das ciências. Sem a articulação e a reciprocidade entre filosofia e ciências, tende a ter uma práxis educativa empobrecida e reducionista.

O corte epistemológico da filosofia da educação, para ser um instrumental não reducionista, mas que empenhe em atingir a abrangência, deve interagir com os diversos campos do saber; ao mesmo tempo, deve ser sintonizada a partir do substrato da eticidade, formando o tripé: conhecimento, ética e realidade educacional.

Por sua vez, o presente estudo tem por finalidade apresentar a proposta pedagógica da filosofia da libertação, que tem sua raiz na dimensão ética libertadora, num contexto de opressão de milhões de empobrecidos sócio-economicamente na América Latina e de exclusão de outros milhões de crianças e de adolescentes, do direito à escola. No entanto, a filosofia da libertação trabalha não a partir do reducionismo, mas com um enfoque abrangente, perpassando em seu discurso a necessidade do realinhamento das opções éticas, sem esquecer o avanço da ciência e da técnica.

A substantividade do pensamento da filosofia da libertação no que concerne à educação, é abordada na ética pedagógica. É ali que se abre uma nova reflexão educacional, a partir do enfoque no qual estão subjacentes novas categorias filosóficas, retomadas ora da filosofia de Emmanuel Levinas, ora do próprio pensamento original latino-americano, permeado pela visão semita. A filosofia da libertação latino-americana abre um novo corte epistemológico, extrapolando conceitos já ultrapassados e trabalhando com categorias e sujeitos emergentes, na esfera do filosofar.

A opção por esta abordagem situa em diversos planos: primeiro a filosofia da libertação carrega consigo uma originalidade a nível de um



pensamento eminentemente latino-americano, pois os pensadores anteriores ou eram 'reprodutores' do pensamento da Europa ou da América do Norte ou simples 'copistas' da filosofia dos países chamados de Primeiro Mundo. Para fazer uma filosofia latino-americana, não basta ser da América Latina, mas pensar desde a realidade sofrida desta terra, com um novo método que leve a uma opção ética. Além do mais, a filosofia da libertação teve uma produção extraordinária nos anos 80, refletindo a identidade do homem latino-americano: e esta contribuição está sedimentada academicamente para novos desdobramentos da temática. Por outro lado, sendo um pensamento novo e com grande relevância, a filosofia da libertação enfoca a ética pedagógica, dando pressupostos básicos e abrindo espaço para outras abordagens neste prisma, no tocante à educação. Por fim, não se conhecem trabalhos que tratem especificamente desta abordagem, a nível pedagógico.

O presente trabalho fará um enfoque da dimensão pedagógica da filosofia da libertação, tendo como objetivo elaborar uma filosofia da educação que dê subsídios para uma pedagogia que tenha em sua práxis uma teoria revisada na prática e uma prática que seja enriquecida na teoria, construindo um modelo que saiba trabalhar no conflito e na tensão, os quais são inerentes ao processo de busca do que é melhor para a questão pedagógica.

Justifica-se refletir e trabalhar sobre a filosofia da libertação e sua hermenêutica na pedagogia, elaborando uma filosofia libertadora da educação, ao perceber a fragilidade da educação oficial e a urgente necessidade, que se faz sentir no Brasil, de encontrar novos caminhos para que no âmbito da educação seja projetada a dimensão ética. Ao mesmo tempo, é necessário que a educação seja para todos, tendo uma prática pedagógica humanizadora. O pensamento emergente da América Latina tem muito a contribuir nesta reflexão, bem como estabelece novas perspectivas de uma educação que seja libertadora.

Esta abordagem privilegia o pensamento de Enrique Dussel, retomando ao mesmo tempo a filosofia de Emmanuel Levinas, ao qual Dussel se reporta em suas obras. Enrique Dussel, na compreensão do autor deste trabalho, é o pensador da corrente da filosofia da libertação latino-americana que melhor articula o pensamento libertador, elaborando uma ética que trabalha todas as dimensões da pessoa humana: a erótica, a pedagógica, a política e a arqueológica. Além disso, encontra-se em Dussel uma sólida fundamentação filosófica, que dá apoio à superação da filosofia da dominação.

A metodologia explorada no decorrer desta abordagem é bibliográfica e de confronto com a realidade. A nível bibliográfico buscou-se um aprofundamento do pensamento de Enrique Dussel, estudando as suas obras e ao mesmo tempo aproximando-o de outros autores que trabalham a questão da educação. O confronto com a realidade educacional aconteceu no estudo das publicações recentes sobre esta temática, bem como sobre a experiência do autor deste trabalho, na práxis educativa popular e formal.

O discurso empreendido nesta dissertação está embasado pelo carácter científico-dialético, priorizando a reflexão da filosofia da libertação, desvelando-se em três capítulos, a saber: os pontos fundamentais da filosofia da libertação, a ética pedagógica da libertação em confronto com a pedagogia vigente no Brasil e uma práxis analética da educação.

No capítulo primeiro, ao focar os pontos fundamentais da filosofia da libertação, serão trabalhados os fundamentos da ética pedagógica, abordando em seguida o projeto que tem em vista esta filosofia e as categorias que dão base à articulação da ética pedagógica. Ao tratar das categorias da ética pedagógica da libertação, este trabalho introduz uma nova categoria no discurso libertador, que está subjacente ao pensamento de Dussel, mas que não é tratada diretamente: a corporeidade. Ainda neste capítulo, trata da analética como um novo momento do método dialético.

Já no segundo capítulo, acontece o confronto da ética pedagógica da libertação com a pedagogia oficial no Brasil, delineando aspectos históricos que interferem no processo educacional e destacando a teoria da libertação como um novo substrato à pedagogia moderna.

No terceiro capítulo é elaborada a proposta deste estudo: o encaminhamento de uma filosofia da educação que busque mediatizar uma práxis analética da educação, tendo um novo método, dialético radical latino-americano, que em si mesmo é uma opção ética pela justiça. A novidade está em articular na educação a dimensão da alteridade com a categoria corporeidade, realinhando uma filosofia que trate o sujeito em sua globalidade.

A eticidade perpassa o presente estudo, trabalhando a educação no âmbito da ética e compreendendo esta dimensão como fundante do ser, que é chamado à vida digna; e a educação deve favorecer o crescimento do sujeito na direção de uma consciência de responsabilidade, como pró-fecundante da justiça.

## CAPÍTULO I

### 1. A ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO

O propósito deste capítulo é o de fazer uma abordagem introdutória, de maneira sintética, da filosofia da libertação na América Latina, segundo Enrique Dussel, e da matéria de sua ética, que é denominada 'A Pedagógica'. No entanto, neste trabalho, 'A Pedagógica', será chamada 'Ética Pedagógica'.

O tema central deste trabalho é construir, a partir da ética pedagógica da libertação, uma filosofia da educação explicitando um novo paradigma na pedagogia. Sendo a ética pedagógica da libertação um capítulo da filosofia de Dussel, torna-se necessário ressaltar os pontos fundamentais da filosofia dusseliana, para em seguida expor os fundamentos da ética pedagógica da libertação, bem como articular o projeto de libertação que se tem em vista, com as categorias que são subjacentes a esta filosofia, e seu método analético.

A pretensão do autor é demonstrar, no desenvolver deste capítulo, que a filosofia da libertação é um discurso vivo e transformador, pois é integrado no processo cultural e pedagógico do povo latino-americano, que anseia pela emancipação.

#### 1.1. PONTOS FUNDAMENTAIS DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

A filosofia da libertação na América Latina surge quase concomitantemente à teologia da libertação, mas cada uma em sua própria epistemologia, elaborando um pensar a partir das grandes 'massas sobrantes'-maioria excluída do sistema sócio-econômico vigente na América Latina. É um

filosofar eminentemente latino-americano, superando a dependência cultural da 'mãe' Europa e da América do Norte.

Por sua vez, a filosofia da libertação não chega a ser uma Escola Filosófica, mas um Movimento Filosófico Libertador. Dentro deste movimento há posicionamentos não antagônicos, mas diferenciados.<sup>1</sup> Na elaboração desta filosofia, destaca-se como principal expoente o argentino Enrique Dussel<sup>2</sup>, que teve uma produção extraordinária nas duas últimas décadas, dando base para uma nova filosofia, que busca a mundialização como pensamento novo e autêntico. No Brasil também há alguns filósofos que se destacam nesta linha, entre eles Hugo Assmann e Roque Zimmermann.<sup>3</sup>

Para inserir a perspectiva filosófica, é importante tornar claro ao leitor alguns termos e expressões que serão utilizados neste trabalho: embora sejam conceitos empregados por outros pensadores anteriores a Dussel, na filosofia da libertação assumem uma conotação própria, na busca de transcender a filosofia da dominação e elaborando um pensamento eminentemente emancipador.

Neste sentido, o termo 'ontologia' que será usado abundantemente neste primeiro momento do presente trabalho, tem sua origem recente na filosofia (século XVII), designando o estudo do 'ser enquanto ser', ou seja, do ser estudado independentemente de suas especificações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. É a teoria do ser, tomando-o nos seus aspectos reais. Na filosofia, muitas vezes o termo ontologia também é tomado como sinônimo de metafísica. Por sua vez, ainda há uma outra distinção na filosofia, em que o termo 'ontológico' refere-se ao ser em geral, e 'ôntico' designa o ser particular. Ôntico é uma palavra criada por Heidegger que

---

<sup>1</sup>GUADARRAMA, Pablo. La filosofía en América Latina. Bogotá, El Buho, 1993, p. 309. Nesta obra encontra-se um excelente tratado sobre as várias correntes da filosofia da libertação na América Latina, e seus principais representantes. O que varia entre estes pensadores são as categorias diferenciadas que utilizam, mas em si há uma coerência entre eles.

<sup>2</sup>Enrique Dussel é filósofo, teólogo e historiador argentino, atualmente exilado no México, principal articulador da filosofia da libertação na América Latina. Principais obras em Filosofia: Filosofia da libertação; Para uma ética da libertação latino-americana - 5 volumes; Método para uma filosofia da libertação; Filosofia de la producción; Filosofia e práxis e muitas outras. Há uma volumosa produção em Teologia e História, de sua autoria.

<sup>3</sup>Hugo Assmann é professor no mestrado e doutorado em Educação na Unimep-Piracicaba-SP, tendo como uma das obras de destaque: Clamor dos pobres e 'racionalidade' econômica. São Paulo, Paulinas, 1990; Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, Unimep, 1993. Roque Zimmermann é professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa, de Filosofia da Educação, sendo sua obra principal: América Latina: o não-ser. Petrópolis, Vozes, 1987.

quer dizer o ser-aí (Da-sein), e ontológico aparece com Kant, ao tratar do transcendente.

Para Emmanuel Levinas<sup>4</sup> o termo ontologia já é utilizado como expressão de dominação, quando afirma: "A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. Desemboca no Estado e na não-violência da totalidade, sem se presumir contra a violência de que vive essa não-violência e que se manifesta na tirania do estado."<sup>5</sup> A ontologia como filosofia primeira é abundantemente elaborada pelos pensadores de 'centro', de maneira que se nega o que se pensa na periferia, e afirma que seu horizonte, o centro, o poder.... é o último horizonte do pensar. Entenda-se como centro, o mundo de influência cultural e economicamente mais forte, ou seja o chamado Primeiro Mundo.

Na filosofia da libertação, a ontologia da totalidade se identifica com a tradição filosófica ocidental, que busca totalizar o mundo a partir da sua compreensão num horizonte único, o qual em Parmênides é chamado 'ser'; em Aristóteles, 'alma'; em Plotino, 'uno'; em Descartes, 'ego'; em Hegel, 'absoluto'; sempre interpretando o mundo somente a partir do horizonte do poder vigente. A filosofia da libertação busca um outro ponto de partida, como afirma Dussel: "En este caso el punto de partida no es el 'ser', el 'bien', el proyecto ontológico, sino el otro oprimido, negado como parte dominada y funcional del sistema." <sup>6</sup> Neste sentido, tem-se o momento trans-ontológico na filosofia latino-americana.

Sendo a metafísica um termo que aparece no vocabulário filosófico as vezes como sinônimo de ontologia, na filosofia da libertação assume uma nova definição em sua abordagem, como afirma Jesus Regina:

"Dentro do discurso da filosofia da libertação, Enrique Dussel redefine a metafísica como sendo saber pensar o mundo, desde a exterioridade do outro. É saber pensar não só a negatividade do ente, que dá lugar à novidade ôntica em seu remontar à origem do mundo, ao fundamento do ser. É saber pensar o 'mesmo' ser desde a exterioridade que julga, como a

---

<sup>4</sup>Emmanuel Levinas é filósofo lituano. Nasceu em 1906 e emigrou para a França, realizando aí seus estudos filosóficos. Aprofundou-se no estudo da fenomenologia, com Husserl e Heidegger. Ocupou a cátedra de Filosofia nas Universidades de Poitiers, Paris-Nanterre e na Sorbone. A centração nos problemas essenciais da sociedade faz do pensamento de Levinas algo novo e original, queo torna um autor profético e decisivo no campo da filosofia contemporânea. Levinas manifesta em sua Filosofia uma forte influência do pensamento semita, sendo ele um judeu devoto e frequentador da Sinagoga, todos os sábados. Enrique Dussel, por sua vez, tem em seu pensamento uma influência decisiva de Levinas, na sua produção filosófica.

<sup>5</sup>LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. Lisboa, Edições 70, 1980, p. 33.

<sup>6</sup>DUSSEL, Enrique. Ética de la liberación. In SIDEKUM, Antonio (Org.) Ética do discurso e filosofia da libertação - modelos complementares. São Leopoldo, Unisinos, 1994, p. 147.

periferia mundial julga hoje o centro dominador e possuidor da filosofia da dominação. Metafísica é saber pensar o sistema, o mundo, a partir da negatividade ontológica, o outro-nada-do-ser."<sup>7</sup>

O presente trabalho, que busca elaborar uma filosofia da educação desde a pedagógica da libertação, utilizará estes termos para construir uma proposta que não seja fragmentada, mas tenha unidade e coerência, a partir da filosofia da libertação.

A filosofia da libertação trabalha com a contraposição 'centro' e 'periferia'. Hoje, no âmbito mundial, situaria a Europa e a América do Norte como 'centro' e a América Latina e os outros países do denominado Terceiro Mundo como 'periferia'. A dialética centro e periferia tem sua referência no tempo antropológico, onde se encontram três grandes versões: o mundo ocidental cujo berço é a Europa, a cultura do milho (mundo pré-colombiano) e a cultura do arroz (China, Índia e Japão).

A antropologia semita é encontrada principalmente nos textos da Bíblia, em especial no Pentateuco, tendo Jerusalém como catalizadora da idéia de povo com sua experiência do coletivo. A figura central é Abrão, que vive a dinâmica da busca do 'novo', da terra prometida. Por isto, a experiência semita é a busca do novo - o judeu espera o 'não-real', sendo o homem um animal aventureiro.

Se Jerusalém é o 'futuro', Atenas é a 'memória', onde se elabora uma refinada filosofia, mas permeada por uma antropologia escravagista. Por fim, tem-se Roma como 'repetição'. Estas três referências da antropologia cultural impregnaram a cultura européia, sendo dialeticamente contraditórias. Um exemplo clássico da influência semita que impregnou a Europa é o canto gregoriano que surge no século XI. É a imaginação, a fantasia do futuro, a criatividade, como influência do judeu.

Ulisses também parte em busca do desconhecido, como Abrão. Mas tem que voltar, necessita 'memória'. A recordação é inquietude, obriga a voltar: uma educação ordenada, harmônica - ginástica, música, pedagogia tradicional, memória, é a influência de Atenas.

Finalmente Roma é 'repetição', tendo uma realidade histórica que chega sempre ao mesmo ponto, que é seguir os costumes dos

---

<sup>7</sup>REGINA, Jesus Eurico Miranda. Filosofia latino-americana e filosofia da libertação. Campo Grande, Cefil, 1992, p. 86-87.

antepassados. A cultura romana não muda, não cria o novo, repete os valores tradicionais.<sup>8</sup>

A filosofia da libertação pressupõe esta realidade antropológica, que dos judeus é a 'diáspora', dos gregos a 'conquista', e dos romanos a 'absorção'; e lança-se num projeto original, transcendendo a filosofia ocidental greco-européia, considerando a importância do pensamento semita, e partindo da situação de opressão em que vive o povo latino-americano.

Para chegar a uma filosofia originalmente latino-americana<sup>9</sup>, foi preciso superar todo o caminhar da filosofia sofista da dominação, que tem sua gênese na ontologia de Parmênides: "O ser é, o não-ser não é"<sup>10</sup>; e assim, desde os pré-socráticos, constrói-se uma ontologia em que o homem livre "é" e o escravo, o dominado "não-é", justificando toda a dominação<sup>11</sup>; por outro lado, esta postura é reforçada pelo dualismo platônico, em que o corpo é 'prisão' do intelecto e onde o cristianismo ocidental reforça a dualidade, com as categorias corpo-alma.

Aristóteles (384-322 ac) defende e justifica a escravidão, quando afirma que "aquele que sendo homem não é por natureza (fysis) de si mesmo mas de outro, este é escravo por natureza...", e diz ainda, "...é pois manifesto que há alguns que por natureza são livres e outros escravos, e que para estes é a escravidão coisa proveitosa e justa."<sup>12</sup> Esta filosofia da dominação que o ocidente assimilou e reproduziu como ideologia de centro, sem dúvida permeava a prática dos portugueses e espanhóis, que escravizavam os ameríndios e os negros, desenvolvendo uma mentalidade escravagista.

Já Platão (428-347 ac), em sua especulação filosófica, acaba afirmando que o corpo é um obstáculo para atingir o mundo ideal; e neste sentido, o homem em sua corporeidade permanece no mundo sensível, da imitação (doxa), e para chegar ao mundo inteligível precisa-se ir para a

---

<sup>8</sup>Esses pensamentos sobre a contribuição de Jerusalém, Atenas e Roma à cultura ocidental, foram apresentados pelo filósofo catalão Octavi Fullat i Genis, em aula, no Programa de Doutorado em Educação, na Universidade Autônoma de Barcelona, em Abril de 1991.

<sup>9</sup>Para aprofundamento sobre a originalidade da filosofia na América Latina, indica-se a leitura de BONDY, A.S. Existe una filosofía de nuestra América? México, Siglo XXI, 1968 e ZEA, L. La filosofía americana como filosofía sin más. México, Siglo XXI, 1969. Estas duas obras são precursoras da filosofia da libertação de Enrique Dussel.

<sup>10</sup>PARMENIDES, Eléia. Fragmentos. In BORHEIN, Gerd (org.). Os filósofos pré-socráticos. São Paulo, Cultrix, 1993, p. 55.

<sup>11</sup>Na dominação de nação a nação, como do homem para o homem, o pano de fundo é a questão econômica - o capital, mas no entanto, a filosofia subjacente a tal prática é a ontologia de centro.

<sup>12</sup>ARISTÓTELES. Política. São Paulo, Brusco e Cia, S/D, p. 15-16.

contemplação (nous), desprezando o corpo. Este pensamento platônico tornou-se uma ontologia fundamental, sendo para muitos pensadores posteriores a ele, inclusive para os cristãos, a exemplo de Santo Agostinho, um horizonte último, a partir do qual tudo era pensado.

A doutrina cristã assimilou toda a ontologia platônica supervalorizando a alma e arquetetando uma depreciação do corpo, onde se sucedem as várias doutrinas da ascese, como forte sinal do desprezo pela corporeidade (ascese = mortificação do corpo).

"Assim, a Igreja (as igrejas - e não só a católica) têm concorrido a um certo desprezo pelo corpo, quando a encarnação de Cristo na história, significa, indubitavelmente, a reabilitação do sensível e do corpóreo... José Maria Escrivá, sacerdote com aura de Santo Fundador, em 2 de Outubro de 1928, da Opus Dei, aconselhava: 'diz a teu corpo - prefiro ser escravo a sê-lo teu'. E acrescentava: 'Trata o teu corpo com caridade, mas não com mais caridade do que a que se tem com um inimigo traidor'. De fato, Escrivá, não resiste à tentação platônica, percebendo matéria e espírito como dois inconciliáveis inimigos metafísicos e pondo de parte a vertente antropológica que de Aristóteles chegou a São Tomás."<sup>13</sup>

Este dualismo filosófico que adentrou na religião, na cultura, e portanto inclusive na pedagogia, terá resultado funesto, pois o modelo de educação que perpassou a história do ocidente é basicamente a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal, privilegiando uma pedagogia que valoriza somente a dimensão mentalista, desvalorizando o potencial da corporeidade e, pior ainda, transformando a cognição em sinônimo de pura memorização.

A ontologia helênica perpassou a história do ocidente, sendo uma filosofia reducionista, que ajudou a justificar a prática de dominação econômica, desde a destruição dos povos ameríndios e a escravatura negra, até o machismo na cultura ocidental, bem como o favorecimento de uma educação mecanicista e acrítica.<sup>14</sup>

<sup>13</sup>SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana - uma nova ciência do homem. Lisboa. Desporto e sociedade, 1986, p. 6-7. Uma abordagem muito importante dentro do tema corporeidade é a obra de FREIRE, João Batista. De corpo e alma; o discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1991.

<sup>14</sup>O professor Wagner Ney Moreira da Universidade Estadual de Campinas, no seu artigo Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. Campinas, Mimeografado, 1993, p. 2, afirma: "A consequência da educação mecanicista e acrítica é bem visível: formamos nas escolas economistas, mas não temos justiça social; temos um curso específico de bacharéis em Medicina, mas a população não tem saúde; os advogados saem das escolas de Direito e as nossas leis, por eles promulgadas, não legitimam as relações entre os seres humanos; temos políticos, que passaram por todos os bancos e graus de escolaridade, com fluentes discursos e, no entanto, não se sensibilizam com as necessidades do ser



A filosofia da libertação propõe romper com o sistema ontológico estabelecido e articula um novo pensar: desta maneira, de modo afirmativo, um novo pro-jeto. Para tanto, exigiu um pensar que supere 'o dualismo grego'<sup>15</sup> 'os dogmas ditos cristãos'<sup>16</sup>, 'o machismo tomista'<sup>17</sup>, 'o cógito cartesiano'<sup>18</sup>, 'a ontologia heideggeriana'<sup>19</sup>, para filosofar a partir dos empobrecidos, negando a negação dos pobres.

"A filosofia da libertação é uma operação pedagógica desde uma práxis que se estabelece na proximidade mestre - discípulo, pensador-povo, intelectual orgânico, diria Gramsci, no povo. Embora pedagógica (e também erótica). (...) Pensar tudo à luz da palavra interpelante do povo, do pobre, da mulher castrada, da criança e da juventude culturalmente dominados, do ancião descartado por uma sociedade de consumo, com responsabilidade infinita e diante do infinito, isto é filosofia da libertação. Filosofia da libertação deveria ser a expressão máxima da consciência crítica possível."<sup>20</sup>

O pensar deve ultrapassar a perspectiva filosófica praticada pela filosofia de dominação que especula a partir do estabelecido, do dominador, e este novo pensar, que é a filosofia da libertação, propõe pensar a partir do 'outro enquanto outro', aquele que está à margem do sistema, ou, na denominação de Emmanuel Levinas: 'a exterioridade'.

Neste sentido, a filosofia da libertação não trabalha somente a partir da categoria 'classe social', como faz o marxismo, mas também no contexto de povo dependente - Terceiro Mundo, e de categorias dominadas como: índio, negro, criança, juventude, mulher, educando.... Por isto, é chamada de filosofia bárbara, porque tem como referência os marginalizados, dando a voz a quem nunca teve vez. No tempo de Aristóteles, a filosofia era feita a partir da aristocracia; a filosofia da libertação é feita a partir dos oprimidos, tendo em vista sua emancipação. Neste contexto, "...a libertação é realizada pelo oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre,

---

humano. Ciência e educação do século XX: a marca do mecanismo, do assistencialismo, do acriticismo, da passividade, da neutralidade, da perda do humano no homem".

<sup>15</sup>Ler DUSSEL, Enrique. *El humanismo helenico*. Buenos Aires, Eudeba, 1975.

<sup>16</sup>Ler DUSSEL, Enrique. *El humanismo en la antropologia de la cristandad*. Desde las origens hasta antes de la conquista de la América. Buenos Aires, Eudeba, 1974.

<sup>17</sup>Santo Tomás. Em sua *Summa Theologica*. I-II, q. 81, 9.5. Afirma o santo angélico: "...se considerarmos a condição de ambas as pessoas, a saber: da mulher e do varão, o pecado do varão é mais grave, porque era mais perfeito que a mulher".

<sup>18</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. São Paulo, Loyola, S/D. p. 14.

<sup>19</sup>DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo, Loyola, 1986.

<sup>20</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. p. 182.

condutor: o intelectual orgânico com o povo e no povo."<sup>21</sup> Dussel neste contexto entende por mestre aquele intelectual que se põe enfaticamente a serviço do povo explorado.

A filosofia da libertação pensa a pessoa humana, a partir do seu contexto, a sua história e a exigência de liberdade<sup>22</sup>, e no âmbito latino-americano da ótica do empobrecido. Este pensar leva a uma práxis libertadora, pela qual o povo afirma sua cultura como alteridade, afirmando o bem comum, construindo o pro-jeto para uma nova sociedade, justa e fraterna.

A eticidade permeia todo o discurso da filosofia da libertação, construindo um novo paradigma no âmbito do filosofar, pois se ocupa de questões concretas ligadas à pessoa e ao seu contexto de vida; ainda mais, como afirma Emmanuel Levinas: "A ética, para além da visão e da certeza, desenha a estrutura da exterioridade como tal. A moral não é um ramo da filosofia, mas a filosofia primeira."<sup>23</sup>

A filosofia da libertação é asserção que surge de um contexto de indignação ética, onde alguns privilegiados se enriquecem na custa do empobrecimento de milhões, onde nações ditas do Primeiro Mundo exploram as de Terceiro Mundo, onde o aluno é massacrado por um sistema pedagógico que não o considera como sujeito.

A noção de eticidade perpassa todo este trabalho, contribuindo para uma reflexão embasada na filosofia da libertação, como afirma Dussel: "...a eticidade funda a moralidade; o fundamento ou a ex-sistência em seu sentido existenciário julga a práxis em seu sentido existencial."<sup>24</sup> Por isto, este trabalho é elaborado numa possibilidade de fornecer elementos éticos para a educação.

A ética da libertação privilegia como ponto de partida o negado do sistema, o oprimido, 'o outro enquanto outro', na linguagem levinasiana, 'a outridade'; Dussel faz uso do termo 'alteridade', isto é, que 'o outro' é irredutível

<sup>21</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação, p. 100. Como articular intelectual orgânico e o povo, indica-se a leitura de BOFF, Clodovis. Como trabalhar com o povo. Petrópolis, Vozes/Ibase, 1986.

<sup>22</sup>Excelente tratado sobre liberdade e libertação é a obra de AMES, José Luiz. Liberdade e libertação na ética de Dussel. Campo Grande, Cefil, 1992.

<sup>23</sup>LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito, p. 284.

<sup>24</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana - Volume II, Eticidade e moralidade. São Paulo, Loyola, S/D, p. 9.

ao 'mesmo' (eu) e que tem uma constituição e estatuto metafísico próprio. Por isto é uma ética pautada na alteridade.

Uma proposta que é construída a partir da alteridade, do 'outro enquanto outro', e não do 'mesmo', assume contornos próprios, e avoca toda uma articulação ética libertadora, fundamentando uma moralidade do projeto emancipador.

Na filosofia de Dussel, encontra-se uma diferenciação específica entre eticidade e moralidade; entendendo 'ethos' como 'morada' ou 'residência', extrapolando o conceito de 'ethos ou moris' que significa 'costume'. Por isto, eticidade é empregado como conceito que está referenciado ao outro (alteridade); e moralidade referenciado à práxis do projeto. A eticidade é ontológico-metafísica; e a moralidade é ôntica.<sup>25</sup>

A eticidade é construída do 'ethos', 'residência', entendendo 'residência' como o mais profundo da pessoa humana, diferente de 'moris' que é costume. A ética não precisa necessariamente estar em concordância com a tradição, mas sim, com o fundamento da existência que faz a pessoa ser humana, sua liberdade, sua dignidade, sua alteridade. Assim, a ética depende da alteridade e não da práxis vigente em um determinado contexto.

Na filosofia da libertação, a eticidade assume um acento singular, onde a realidade deve ser considerada eticamente, situando a ética como filosofia primeira, pois esta pende desde o fundamento da existência humana. "A metafísica e a antropologia não são prévias à ética; são frutos dela."<sup>26</sup> Por isto, a ética não é um simples ramo da filosofia, mas instância primeira para pensar os projetos, e desde o 'ethos', construir uma filosofia da educação, ou, filosofia da ciência, filosofia da produção.... que tenha a existência da pessoa humana como referência primeira.

Todo sistema filosófico de Dussel está embasado na relação face-a-face, apoiando-se na filosofia de Levinas que diz: "...na relação com o rosto - na relação ética - delineia-se a retidão de uma orientação ou o sentido."<sup>27</sup> Por isto na filosofia dusseliana encontra-se todo um tratado ético,

<sup>25</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume II, Eticidade e moralidade. p. 9.

<sup>26</sup>LUDWIG, Celso Luiz. A alternatividade jurídica na perspectiva da libertação: uma leitura a partir da filosofia de Enrique Dussel. Curitiba, UFPR (Mimeografado), 1993, Dissertação de Mestrado. p. 86.

<sup>27</sup>LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. Petrópolis, Vozes, 1993, p. 63..

que trata da relação mulher-homem, mestre-discípulo, irmão-irmão, mulher e homem-absoluto.

### 1.1.1. ERÓTICA, PEDAGÓGICA, POLÍTICA E ARQUEOLÓGICA

Enrique Dussel faz todo um trabalho de destruição da moral da ontologia<sup>28</sup> e constrói um projeto alterativo, ou seja, referente à alteridade, que tem como nível metafísico concreto a erótica, a pedagógica, a política e a arqueológica. Por isto, pode-se afirmar que o projeto ético da libertação não é reducionista, mas aberto aos vários níveis concretos de relação humana, desde o encontro entre mulher e homem, até um possível encontro com o outro absoluto absolutamente outro.

'O outro' como rosto sexuado, relação mulher-homem, é chamado na ética de Dussel de Erótica, onde existe relação erótica libertadora, que antecede à relação pedagógica, mas que afirma a mulher como mulher e o homem como homem, construindo uma relação marcada pelo 'eros', numa reciprocidade do amor conjugal.

'O outro' como rosto da pedagógica é a relação pai-e-mãe-filho, mestre-discípulo, onde o filho, o discípulo, é 'outro'; isto é, é o sagrado no qual todo amor deve ser vivenciado, onde o escutar a voz interpelante do outro é fundamental.

'O outro' como rosto político, é o momento em que os irmãos e os companheiros de uma sociedade buscam edificar uma organização social que gere vida, onde amor-justiça vai levar o serviço diaconal aos empobrecidos no sistema, não dando esmola, mas afirmando um novo projeto social no qual ninguém fique à margem.

'O outro absoluto', absolutamente outro, como o rosto arqueológico - tendo em vista que arqué significa em grego 'começo' - de onde tudo procede; e esta experiência com o absoluto não pode ser um momento de alienação, mas antifetichista, de conscientização e libertação.

<sup>28</sup>Ler DUSSEL, Enrique. Para una des-trucción de la história de la ética. Mendoza, Ser y tiempo, 1972.

## 1.2. FUNDAMENTOS DA ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO

A ética pedagógica no sistema filosófico de Dussel é um dos momentos metafísicos concretos da ética da libertação, tendo em vista processar a perspectiva da eticidade - sendo que este trabalho caminha na busca de levantar argumentos para uma filosofia libertadora da educação; convém neste ponto distinguir a pedagógica de pedagogia, como ilustra muito bem o pensador argentino:

"A pedagógica não deve ser confundida com a pedagogia. Esta última é a ciência do ensinamento ou aprendizagem. A pedagógica, ao contrário, é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão, etc."<sup>29</sup>

A pedagógica na educação é a dimensão ética da proposição de Dussel que vai indicar a relação face-a-face do educador e do educando, assumindo a conotação da eticidade no discurso pedagógico. Para Dussel, face-a-face não é uma situação de relação funcional entre aluno e professor. Ele vai além, e pensa desde o fundamento da educação, envolvendo professor, aluno, sistema educacional, ideologia pedagógica; por isto, a expressão 'mestre-discípulo' transcende a idéia de duas pessoas, e metafisicamente cogita todo o sistema. Neste sentido, a relação mestre-discípulo, para ser libertadora, deve ter um componente fundamental, que é ouvir a voz interpelante do outro enquanto outro.

A ética pedagógica da libertação é uma proposta concreta a nível metafísico, que surge dentro da filosofia, num contexto de opressão de milhões<sup>30</sup> e de exclusão educacional, que se verifica na América Latina, onde a pedagogia praticada tem sido uma constante em reproduzir o que os grandes centros têm formulado, com algumas exceções<sup>31</sup>, e os latino-americanos têm

<sup>29</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III. Erótica e pedagógica, p. 153.

<sup>30</sup>Ler trabalho do autor desta dissertação. Papel da filosofia numa sociedade opressora e oprimida. Curitiba, PUC- Mimeografado, 1983.

<sup>31</sup>As exceções afirmadas neste trabalho são: Pedagogia do oprimido e Pedagogia histórico-crítica, respectivamente são Paulo Freire e Dermeval Saviani.

buscado copiar ou imitar tais pedagogias.<sup>32</sup> Percebe-se toda esta defasagem ao olhar a situação educacional brasileira, bem como para milhões de brasileiros excluídos do sistema.<sup>33</sup>

"Aqui, o governo tem adotado a estratégia de cortar as cotas destinadas ao ensino e de fiscalizar com quase nenhum rigor os vários serviços prestados na área. Resultado: o Brasil é oitavo na lista dos países com maior número de analfabetos do mundo. Temos oficialmente 26 milhões de analfabetos. Se adotarmos critérios mais exigentes, esse número sobe para 40 milhões. Segundo dados do IBGE, cerca de 4,3 milhões de crianças entre sete e quatorze anos estão fora da escola e apenas uma, em cada quatro, conclui o Primeiro Grau."<sup>34</sup>

Esta é uma triste realidade brasileira, que deixa qualquer pessoa em perplexidade ao perceber a fissura entre o discurso oficial e a prática no cotidiano da educação nacional. Esse descalabro leva a um filosofar comprometido com a realidade do povo, assumindo uma indignação ética que por sua vez assume a dimensão da eticidade libertadora.

Na ética pedagógica da libertação, de Dussel, há uma crítica direta à pedagogia liberal, que tem sua gênese em Rousseau (1712-1778), em especial na sua obra pedagógica O Emílio, na qual propõe uma educação que rejeita a cultura popular própria do aluno, formando um tipo de homem que nega a sua realidade pessoal e familiar, e que pode ser denominado de 'ente orfanal'.

"Emílio é educado sozinho, sem companheiros, sem família; aparentemente livre, é manobrado pelo educador-empresário, que cria contínuos artifícios com o fim de criar-lhe um ambiente artificial: por último, aos quinze anos, é um rapaz lerdo. Mas Rousseau não pára aqui: é o teórico da educação espontânea e livre, que reivindica a força educativa e formativa do sentimento...."<sup>35</sup>

O pensamento pedagógico de Rousseau teve um grande impacto na educação na Europa e conseqüentemente nas Américas, o qual é bem visível até hoje.

---

<sup>32</sup>Ler MOREIRA, Antonio F. Currículos e programas no Brasil. Campinas, Papyrus, 1990. e MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

<sup>33</sup>Ler documentário especial da revista Tempo e presença, editada pelo CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Investigação), Rio de Janeiro, n. 268.

<sup>34</sup>FELÍCIO, Roberto. A educação no centro das atenções. Folha de São Paulo, 12.09.93, p. 03.

<sup>35</sup>SCIACCA, Michele Federico. O problema da educação - história do pensamento filosófico e pedagógico. São Paulo, Herder, 1967, p. 502.

Neste sentido, a filosofia da educação liberal, que foi oficial e continua na América Latina, perpassando toda a história da educação neste continente explorado, carrega em si a ontologia fechada de Rousseau, do denominado 'Ego Magistral', que se impõe sobre o 'Ente Orfanal'.<sup>36</sup> Estas categorias, que são bem evidentes em O Emílio, estiveram presentes na prática da grande maioria dos pedagogos, os quais nunca questionaram o projeto do sistema; ao contrário, reproduziram-no.

"De modo geral, os pedagogos e cientistas em pedagogia são técnicos e até burocratas planejadores das mediações do sistema, mas nunca pensam nem questionam o essencial: o projeto último do próprio sistema. É necessário ter bem claro o objetivo do intento. Especialmente na América Latina, onde os sistemas vigentes têm como projeto a cultura imperial de 'centro' (quase exclusivamente europeu-americano)."<sup>37</sup>

As matizes de toda esta filosofia da educação e desta prática educacional, que pode chamar-se de filosofia educacional da dominação, segundo os critérios do pensamento de Enrique Dussel, têm sua gênese na ontologia fechada rousseaniana, na qual as categorias interpretativas ideológicas mascaram a realidade da educação, que permeia ainda a prática pedagógica vigente, administrada pelo sistema sócio-econômico e pedagógico.

A América Latina foi marcada pela pedagogia dos Jesuítas<sup>38</sup>, no primeiro momento, que tentaram reproduzir em terras ameríndias a cristandade que estava sendo devorada pela Reforma Protestante na Europa. Esta prática dominadora, imposta pelos Jesuítas, deixou sua mancha original, difícil de ser apagada, ou, pelo menos, reparada. É importante ressaltar que a Igreja nesta época estava nas Colônias portuguesa e espanhola, em função do império do centro: era o 'casamento' entre 'altar e coroa' que gerava uma campanha conjunta entre 'cruz e espada' para impor uma nova ordem, vinda do império europeu. Há algumas brilhantes exceções que lutaram pela liberdade dos ameríndios, com criação de aldeamentos, reduções, empenho este de um Las Casas<sup>39</sup>, de um Vieira, para reparar a cobiça de encomenderos e colonos

<sup>36</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III, Erótica e pedagógica, p. 178.

<sup>37</sup>Ibid., p. 213.

<sup>38</sup>FRANÇA, Leonel. O método pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Agir, 1952.

<sup>39</sup>Las Casas, Frei Bartolomé de. O paraíso destruído. Porto Alegre, L&PM, 1984. Na p. II0-III encontra-se entre outras esta denúncia: "E assim a regra que estabeleci no começo é verdadeira: isto é, que a tirania, a violência e a iniquidade dos espanhóis foi aumentando sempre em crueldade, em desumanidade e maldade contra essas ovelhas tão inocentes e tão dóceis. E o que fazem no presente é cousa para a qual todos os tormentos e todo o fogo são ainda muito pouco. Após as matanças e massacres de guerra, submetem os índios a servidões horripáveis e os mandam para o diabo, dando a uns duzentos índios e a outros trezentos... e faz cortar a cabeça a trinta ou quarenta, e diz em seguida aos outros presentes: 'o mesmo vos farei se não me servides bem e se fordes embora sem minha licença'".

(que viam nos ameríndios apenas a mão-de-obra para suas plantações e para as minas) <sup>40</sup>; mas mesmo assim, as marcas deste 'pecado' gritarão contra os europeus que cobiçavam o ouro, como porcos cobiçam sua comida na hora da fome.

Entretanto, a educação no Brasil até 1759 era hegemonicamente administrada pelos Jesuítas (Companhia de Jesus), que davam a tônica a partir dos seus métodos pedagógicos. "A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus tornou-se a ordem dominante no campo educacional."<sup>41</sup>

Com a expulsão dos Jesuítas, surge a fase pombalina da escolarização colonial, que tem como filosofia subjacente um ecletismo entre o empirismo inglês e a escolástica; segundo Antonio Paim<sup>42</sup>, tendo como resultado um 'empirismo mitigado' e um 'ecletismo espiritualista' no Brasil, tendo esta tendência influências na educação implementada por Pombal. Pode-se dizer que este ecletismo foi como uma tentativa de por 'vinhos novos em odres velhos'. No entanto, a ontologia liberal vai sendo desvelada na América Latina neste momento, e se tornando uma prática pedagógica, já nesta época.

É importante perceber que a ontologia do Ego Magistral, impondo-se sobre o Ente Orfantal, não se dá apenas na relação professor-aluno, mas vem desde o sistema como um todo. Na linguagem de Emmanuel Levinas, é a totalidade impondo sobre a exterioridade, onde se aniquila a cultura popular das nações dependentes e das classes oprimidas. É uma verdadeira colonização e exploração cultural, que dentro deste contexto encerra vários pedagogos de destaque na educação, como diz Dussel:

"Se considerarmos o pensar de um Johann Pestalozzi (1745-1827), John Dewey (1859-1952) ou de uma Maria Montessori (1870-1952), para mencionar três exemplos, encontraremos o mesmo mecanismo ontológico de uma pedagogia dominadora em nome de um projeto nunca confessado."<sup>43</sup>

<sup>40</sup>BRANDÃO, Carlos Rodrigues, Et. Alii. Inculturação e libertação. São Paulo, Paulinas, 1986.

<sup>41</sup>RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978, p. 29

<sup>42</sup>PAIM, Antonio. História das idéias filosóficas brasileiras. São Paulo, Grijalbo, 1967.

<sup>43</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III, Erótica e pedagógica. p. 179.



Por isto Dussel, ao propor a ética pedagógica da libertação, levanta uma questão central na educação - repensar o fundamento último da pedagogia oficial, e elaborar uma filosofia da educação que tenha uma perspectiva libertadora na sua práxis.<sup>44</sup> Se a realidade educacional está contaminada pelo pernóstico, percebe-se a necessidade de gestar fundamentos filosóficos para um novo processo pedagógico.

A ética pedagógica da libertação, como fundamento ético, tenta dar elementos e contornos para uma prática educacional voltada para a finalidade de ultrapassar esta situação excludente apontada por Dussel e pelas estatísticas do IBGE no Brasil, em que se jogam milhões de pessoas na marginalidade social e educacional. Sendo uma filosofia da educação que considera 'a ética não como um ramo da filosofia, mas como filosofia primeira', a eticidade estará presente em todo este tratado, tendo como ponto de partida os excluídos do sistema. Toda sua fundamentação teórica na pedagogia vai levar a uma tomada de posição que reverta esta situação, que exclui milhões de brasileiros do acesso ao saber.

Por outro lado, a pedagogia fundamentada nestes pressupostos apresentados pela teoria da libertação de Dussel, vai fornecer princípios para irromper uma nova prática, substituindo o cientificismo pelo encaminhamento de uma educação que articule bem técnica-ética-política<sup>45</sup>, dando uma formação abrangente, construída pelo rigor científico e pelo desenvolvimento da cidadania. Por cientificismo é entendida a formação da técnica/ciência em detrimento da ética, onde se formam técnicos e cientistas que não 'enxergam' a realidade como um todo.

Uma prática libertadora prevê uma reflexão bem elaborada (pés-no-chão) de todo o processo pedagógico, que levará ao desaparecimento do ativismo e do intelectualismo, sendo substituído por uma práxis inserida num determinado contexto, onde a teoria se revisa na prática e a prática se enriquece na teorização (tensão e conflito). Uma teoria e uma prática, desde uma prática teorizada e uma teoria praticável, são diferentes de um reducionismo pragmatista e positivista e de um abstracionismo reificado - transcendendo o cientificismo comum na prática da pedagogia liberal. A

---

<sup>44</sup>Para os gregos práxis é a relação pessoa-pessoa, enquanto poiesis indica a relação pessoa-natureza, em especial de produção. Para uma visão marxista de práxis indica-se a leitura de VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1977 e CHATELET, François. *Logos e práxis*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1972.

<sup>45</sup>RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 1993, p. 67.

pedagogia, desde esta percepção (reflexão), será participativa e libertadora.<sup>46</sup> Conseqüentemente, a escola, que tenha subjacente à sua prática uma filosofia libertadora da educação, vai assumir o seu verdadeiro papel, de formar bem o aluno para a vida a nível de conteúdos científicos, assim como dando uma formação para exercer a cidadania. A proposta é conjugar bem uma eficiência técnica com uma consciência ética.

A filosofia da educação gestada a partir da ética pedagógica da libertação de Dussel, que vai ser substrato para uma nova pedagogia, será uma contraposição às pedagogias tradicionais e autoritárias, contaminadas pela ontologia fechada em seu horizonte. Não se confunde no entanto com a pedagogia histórico-crítica<sup>47</sup>, embora se aproxime da pedagogia do oprimido de Paulo Freire<sup>48</sup> e da pedagogia na e da liberdade.<sup>49</sup> A filosofia da educação, na perspectiva libertadora proposta neste trabalho, caminha na perspectiva dialética da histórico-crítica e do oprimido, mas dá novos desdobramentos importantes, afirmando a exterioridade como sujeito, mas um sujeito corporificado.

### 1.3. O PRO-JETO DE LIBERTAÇÃO

A libertação, numa perspectiva da ontologia fechada, é simplesmente a ascensão do que estava 'embaixo'; é passar de oprimido a opressor, onde os atores sociais continuam apenas de lados diferentes, mas a dominação continua a ser exercida. Desde a ética da alteridade, a questão pode ser diversamente pensada. E este é o objetivo deste ponto, pensar um pro-jeto de libertação esboçado por Enrique Dussel.

---

<sup>46</sup>Esta reflexão tem como pano de fundo o pensamento de COSTA, Márcio. Educação e libertação na América Latina. Campo Grande, Cefil, 1992.

<sup>47</sup> A Pedagogia histórico-crítica, que tem Dermeval Saviani como principal articulador, e como ponto de partida na educação a questão histórico-social dos conteúdos, assume as categorias de análise de Karl Marx.

<sup>48</sup>Pedagogia do oprimido, tendo como principal articulador Paulo Freire.

<sup>49</sup>CATÃO, Francisco. Educação no mundo pluralista. São Paulo, Paulinas, 1993.

### 1.3.1. A PRÁXIS DA LIBERTAÇÃO

O pro-jeto filosófico e pedagógico elaborado por Dussel é substancialmente libertador, extrapolando a abordagem reformadora ou inovadora tão comum nas perspectivas neo-liberais e até progressistas, que vestem 'o homem velho com roupas novas', mas não mudam 'o coração' (o essencial), o núcleo da caminhada; o pro-jeto dusseliano caminha na perspectiva de abrir um novo processo pedagógico, que acontece e se desenvolve num contexto de tensão e conflito, entendendo que sem isto não há crescimento, muito menos libertação. Este pro-jeto favorece uma rigorosa articulação entre prática e teoria - uma confrontada na outra - em que faz transcender e desvelar uma passagem do senso comum para a consciência filosófica e científica.<sup>50</sup>

Ao tratar da práxis da libertação no contexto da pedagógica, é importante resgatar alguns aspectos em torno desta questão, já trabalhada pelos gregos, quando eles afirmavam que a 'tecné' deve caminhar com os pressupostos éticos na formação, seja na 'poiesis' que é a relação homem-natureza, seja na 'práxis' que é a relação homem-homem.<sup>51</sup> Assim, a relação pedagógica, que é caracterizada como produção social, é uma práxis: relação face-a-face, professor - aluno, e uma práxis que, num pro-jeto libertador, vai assumir configurações específicas.

Na luta pela libertação não é descartada a 'poiesis'; mas a práxis e poiesis devem se articular simultaneamente, pois para a emancipação dos povos oprimidos, necessita-se também de uma tecnologia humanizadora<sup>52</sup> e de uma economia que tenha coração<sup>53</sup>; pois a libertação será resultado da conjugação da luta pela justiça, transpondo o horizonte do sistema que é fechado em si mesmo, abrindo-se ao marginalizado. Na perspectiva da ética pedagógica, todas estas dimensões são fundamentais, pois a tecnologia e a economia devem estar presentes numa pedagogia transmoderna.

---

<sup>50</sup>Esta expressão em parte é inspirada em Dermeval Saviani, em sua obra Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. Cortez. 1989.

<sup>51</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia de la producción. Bogotá, Nueva América. 1984, p. 13.

<sup>52</sup>Na obra de Dussel, Filosofia de la producción, há todo um tratado sobre a tecnologia humanizadora.

<sup>53</sup>Ler ASSMANN, Hugo. Clamor dos pobres e 'racionalidade'econômica.

A libertação é o núcleo metafísico da proposta dusseliana, sabendo que a metafísica é a passagem da ontologia ao trans-ontológico, aquilo que se situa além do ser, na realidade. A ontologia fechada na totalidade leva a negar o que está fora e o que é distinto; enquanto a libertação leva à epifania do distinto, do novo. Esta revelação leva a mudar a ordem fenomenológica, que é muitas vezes o estabelecido, que gera a opressão.

"A libertação não é uma ação fenomênica. intra-sistêmica: a libertação é uma práxis que subverte a ordem fenomenológica e a transpassa uma transcendência metafísica que é crítica total do estabelecido....."<sup>54</sup>

Por isto, a proposta libertadora adquire uma nova perspectiva, onde a práxis não acontece de maneira linear dentro do sistema de dominação - intra-sistêmica mas, ao contrário, é um desdobramento dialético, onde se supera a atividade ôntica ou seja, simples mediação dentro do sistema vigente, e se põe a serviço de uma atividade poliforme pela justiça.

Entretanto, a práxis da libertação levará à revelação do outro enquanto outro diante do mesmo, surgindo assim a pro-criação de uma ordem nova, pois o pro-jeto libertador não quer generalizar uma anarquia, mas gerar fundamentos de uma estrutura onde o outro e o mesmo tenham sua identidade construída e respeitada, sendo uma sociedade inédita, em que não haverá opressor e oprimido, mas infinito mensurado pela eticidade.

Sendo a ética pedagógica da libertação o momento da filosofia que pensa a relação face-a-face do mestre - discípulo, o que por si mesmo é propriamente uma práxis, formula uma práxis a partir da alteridade, práxis esta que impõe o desaparecimento da pedagogia da dominação, e fundamenta uma pedagogia da libertação.

### 1.3.2. ETHOS DA LIBERTAÇÃO

Na relação face-a-face, pode reduzir-se a mesmidade ou articular a alteridade ética, pode edificar-se um ethos de dominação ou de libertação, entendendo-se ethos como caráter, residência, ou seja, o fundamento do ser, como já foi definido nesta dissertação.

<sup>54</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 64.

"Ethos da libertação se estrutura todo em torno de um eixo essencial, que não é a compaixão (como para Shopenhauer) nem a simpatia (como para Scheler), visto que ambos são posições funcionais para com as outras partes (padecer-com o igual), mas sim comiseração - no sentido real e pleno -, con-miseração. É a pulsão alterativa ou de justiça metafísica..."<sup>55</sup>

O ethos da libertação é colocar-se junto na luta pela libertação, eticamente; é perceber o bem ético como justiça e criando uma consciência ética ouvindo a voz-do-outro, não repetindo o habitual, o mesmo, mas criando atitudes novas, que tenham como opção fundamental: libertar o outro!

Na moralidade libertadora percebe-se um salto quantitativo e qualitativo no 'libertar o outro' - na implementação de um novo pro-jeto; pois na moral assistencialista se dá a esmola para aliviar o 'peso' de consciência, 'passo egoista'; na moral promocional ou reformadora busca promover-se a pessoa, arrumando emprego ou sub-emprego (que é comum no Brasil) de baixos ganhos, sendo um 'salto individualista'; já na moral libertadora busca mudar-se a estrutura social que impõe ao trabalhador o não ter emprego ou ganhar muito pouco, buscando uma emancipação social, 'salto comunitário': na primeira se dá 'o peixe', na segunda ensina-se 'a pescar', na terceira luta-se para conquistar 'o lago'.

No 'salto comunitário', buscando um 'mundo novo', tem-se o ethos da libertação. Ethos como fundamento existencial da pessoa ou de um povo, manifestando-se como conjunto estruturado de atitudes que predeterminam a ação. O projeto da ética da libertação tem como caminho a conquista do 'lago', e não apenas de alguns 'peixes', mas não para apossar-se do 'lago' e excluir os que antes ali estavam. A conquista do 'lago' tem por objetivo a construção da comunhão, onde não haja exclusão.

A reflexão acima está mais no âmbito da moral social libertadora; traduzindo para a educação, tem-se: "O ethos da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo. Só do discipulado paciente e entusiasta do próprio mestre poderá emergir o juízo adequado da realidade na qual se encontra o povo."<sup>56</sup> O projeto de libertação desde a alteridade não consiste em criar ódio entre classes ou categorias sociais, mas valores que sustentem um mundo de fraternidade, e pedagogicamente professores e alunos construam a comunhão.

<sup>55</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. p. 70.

<sup>56</sup>Ibid., p. 101.

Na moralidade libertadora é fundamental 'ouvir a voz do outro'<sup>57</sup>, e sair de si mesmo, fecundando uma práxis alterativa, formando uma consciência subversiva não convenientemente ao processo infra-sistêmico, mas que busca pro-jetar um 'homem novo'; não o homem do futuro preconizado pelos avanços da ciência e da técnica, como acena a ficção científica e a engenharia genética, mas o homem libertado e ao mesmo tempo libertador, sendo que seu ethos é embasado num processo que tenha como prisma resgatar a humanidade de maneira integrativa.<sup>58</sup>

#### 1.4. CATEGORIAS DA ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO

A ética pedagógica, que desenvolve um discurso metafísico e ético libertador da educação, utiliza-se das categorias elaboradas pela Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Neste trabalho, a aceção de categoria é tomada como unidade de significação no desenvolvimento epistemológico, no caso, do discurso emancipador.

Na esfera, deste trabalho, há também uma aproximação da fenomenologia: ao elaborar as categorias da pedagógica da libertação, ocupar-se-á do que aparece e como aparece a partir do horizonte do mundo educacional, do sistema e do ser. Na construção deste discurso vai acontecendo a epifania, que é a revelação de um modo de vida, onde o oprimido, o explorado, seja no sistema social ou educacional, se vai manifestando, mas sempre conservando sua exterioridade metafísica. E esta epifania é a gênese da libertação.

A ética pedagógica da libertação é uma abordagem filosófica da educação. Privilegia algumas categorias: entre elas, serão trabalhadas a

---

<sup>57</sup>O discurso que está sendo imprimido neste trabalho está numa visão dusseliana, que privilegia a perspectiva semita, em contraposição à helênica. O pensamento grego se define primordialmente a partir da ótica do que é visível, ao passo que o pensamento semita é determinado antes de tudo pela audição - o ouvir profundamente o outro.

<sup>58</sup>FLORES, Alberto Vivar. *Antropologia da libertação latino-americana*. São Paulo, Paulinas, 1991. Nesta obra tem-se uma excelente abordagem sobre o 'homem novo' a partir da filosofia da libertação.

proximidade, a totalidade, as mediações, a alienação, a exterioridade e a corporeidade.

#### 1.4.1. PROXIMIDADE

Na práxis pedagógica, o aproximar mestre e discípulo é uma situação fundamental para que haja produção no ensino e na aprendizagem; palavra-e-ouvido do mestre e discípulo são componentes importantíssimos no processo da aprendizagem do viver. Proximidade é a terminologia que designa a essência na relação humana, experiência esta que marca, na sua profundidade, a mesma relação.

Na Filosofia da Libertação, Enrique Dussel dá contornos próprios a esta categoria, quando afirma:

"A experiência grega ou indoeuropéia e a moderna européia privilegiaram a relação homem-natureza (como *fysis* ou *natura*) porque compreenderam o ser como luz ou como cogito; em ambos os casos, o âmbito do mundo e a realidade política ficam definidos como o visto, dominado, controlado. Se, ao contrário, privilegiarmos a espacialidade (proximidade ou distância, centro ou periferia) e o político dominador-dominado, a posição homem-homem, que foi a experiência originária semita da realidade como liberdade, poderemos iniciar um discurso filosófico a partir da outra origem."<sup>59</sup>

Neste contexto filosófico, a ética pedagógica da libertação tem sua origem própria e originária na abordagem mestre-discípulo, onde a pessoa não será tratada como 'coisa' (*fysis*) mas como outro enquanto outro; bem como o outro não será reduzido ao mesmo, mas terá sua alteridade compreendida na liberdade.

Ao delimitar esta categoria, é importante reportar-se à filosofia dusseliana, que define o aproximar das coisas como 'proximia', enquanto o ato de aproximar-se das pessoas na fraternidade, encurtando distância do mesmo para o outro, chama-lo-á de 'proximidade'.

A proximidade é uma condição que todo seu humano vive desde o nascimento, pois nasce-se não das coisas, mas do útero da mãe, os ovíparos

---

<sup>59</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 22.

do ovo - que os colocam em outra dimensão; no entanto, a pessoa humana mama-se no seio materno, um aproximar que alimenta e dá carinho, um aproximar pais-filhos que forma o caráter para bem viver, um aproximar mestre-discípulo que se realiza no ensino aprendizagem, um aproximar homem-mulher que na carícia leva a construir a vivência do amor, o aproximar dos companheiros na sociedade, na busca de um mundo melhor.

Assim, a proximidade é anterioridade, que acontece desde a relação face-a-face filho-mãe, e envolve todas as relações humanas e pedagógicas, na comunidade de pessoas.

Na ética pedagógica, a proximidade é uma categoria fundamental, pois é inconcebível um (a) professor (a) que fique no seu horizonte e trate os alunos como um ser desde o mesmo, não o considerando como o outro e não se aproximando. No entanto, afirma Dussel: "Aproximar-se na justiça é sempre um risco, porque é encurtar distância para uma liberdade distinta."<sup>60</sup>

#### 1.4.2. TOTALIDADE

Neste discurso filosófico, a categoria totalidade representa a soma das partes do cotidiano, ou seja, o mundo em que se vive, seja a família, seja a escola, seja a sociedade. Esta totalidade tanto pode ser articulada com o outro enquanto outro, como pode fechar-se em si mesmo, formando uma totalidade fechada ontologicamente: também pode ser um abrir de 'espaço', a alteridade, ou pode ser um aniquilar do outro e transformar-se em mesmidade.

Ao descrever a totalidade como uma categoria da filosofia da libertação, Dussel utiliza-se da palavra 'mundo' para entender o horizonte fundamental onde se desenrola a vida humana, com seus sistemas e subsistemas.

"Mundo é assim a totalidade dos entes (reais, possíveis ou imaginários) que são por relação ao homem e não somente reais, por si; é uma realidade substantiva. A mesa, ao contrário, é um momento do mundo; sem um mundo não há mesa, há só madeira. Sem homem não há mundo;

---

<sup>60</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 29.



só cosmos. (...) O mundo é assim o sistema de todos os sistemas que tem o homem como seu fundamento."<sup>61</sup>

Nesta perspectiva, que tem o homem como fundamento do mundo, o mundo é o sistema onde se encerra a totalidade dos subsistemas, sejam eles sociais, pedagógicos, políticos, econômicos..... Mas cada subsistema carrega em seu bojo toda uma complexidade de relações, que podem ser de dominação ou emancipação.

Para Theodor Adorno, "totalidade significa equiparar o diferente ao inimigo".<sup>62</sup> No entanto, para a filosofia da libertação, o outro não é só diferente, mas é distinto. Assim, na ótica da libertação, Ricardo T. Souza define esta categoria:

"A categoria de 'totalidade' já antiga na história da filosofia e levada por Hegel a um nível de extraordinário acabamento, servirá de eixo condutor para nossas reflexões. Mas não se trata, aqui, de nenhuma das concepções clássicas de totalidade como tais, especulativamente já tão bem ventiladas. Constitui-se esta categoria neste momento, para nós, em um modelo de trofismo de tudo o que detém a possibilidade de condução de seu próprio desenvolvimento: sua totalização, acabamento em si. Trata-se de um conceito de totalidade menos elegante que os usualmente encontrados nos sistemas filosóficos, porém mais efetivo: não se reduz a palavras. É vontade de poder que se consubstancia propriamente no exercício real de poder e também com o com prazer-se pelo poderio alcançado. Tudo isto em uma configuração caracteristicamente avessa a qualquer sanção ou crítica que não se encontre em si mesma: sua tautologização é sua vida; e sua vida é sua legitimação absoluta."<sup>63</sup>

No âmbito da filosofia da libertação, a categoria totalidade é tomada na acepção de fechamento em si mesma, no sentido solipsista, que basta a si mesmo, ou seja, a redução do 'outro' ao 'mesmo', o aniquilamento cultural do 'outro' para uma pedagogia do 'mesmo' - sendo uma constante conquista mesma da imanência em si, por si e para si. São evidentes os limites desta categoria, e uma filosofia feita somente neste horizonte não é nada mais que a ontologia da dominação, pois, "o 'mesmo' como totalidade se fecha num círculo que eternamente gira sem novidade. A aparente novidade de um momento de sua dialética, de seu movimento, é acidental, porque tudo é um e a verdade é tudo."<sup>64</sup>

<sup>61</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 29.

<sup>62</sup>ADORNO, Theodor. In SOUZA, Ricardo Tim de. Leste europeu e enfrentamento de totalidades. Revista Libertação liberación. Campo Grande, Cefil, Ano III, n. 1, 1993, p. 8.

<sup>63</sup>SOUZA, Ricardo Timm de. Leste europeu e enfrentamento de totalidades. Revista Libertação liberación. Campo Grande, Cefil, Ano III, n. 1, 1993, p. 8.

<sup>64</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume I. Acesso ao ponto de partida. p. 93-94.

A dimensão ética está inserida no âmbito da historicidade do sujeito que deve articular na justiça com um outro sujeito, sendo que, na totalidade fechada no 'mesmo', o outro é negado. Desta maneira, "o mesmo" devora a temporalidade histórica, e termina por ser o neutro desde sempre (aídon) o ético desaparece....".<sup>65</sup>

A totalidade na ética pedagógica pode muito bem ser exemplificada pelos elementos: alunos, professores e estrutura educacional vigente, em determinado contexto ou nação. Sendo que, numa relação dialética radical, afirma-se o que possa estar fora deste sistema, partindo do que está exterior à totalidade, para pro-jetar um novo mundo.

No processo libertador, a categoria totalidade assume as dimensões do metassistema, em que busca sempre superar o horizonte estabelecido, como afirma Dussel: "Se dialética é a passagem (dia-) de um horizonte ou fronteira para outro horizonte ou âmbito (-logos), o mundo é compreendido constantemente como um processo dialético, uma mobilidade que continuamente está ultrapassando os seus limites ou fluindo, fugindo sem descanso."<sup>66</sup>

A totalidade pode ser o sinônimo de 'o mesmo', se houver um hiato entre 'o mesmo' e o 'o outro'. No entanto, se colocar os horizontes numa ótica da dialética radical, onde há abertura, e aceitação da contradição e afirmação dos elementos que estão no exterior da totalidade, pode acontecer um movimento emancipador. Neste sentido, na Pedagógica esta categoria torna-se imprescindível, para analisar e refletir as dimensões fundamentais da ética educacional.

### 1.4.3. MEDIAÇÕES

Na práxis, a relação de proximidade é definida a partir do face-a-face, em que está circunscrita numa totalidade - horizonte em que está assentada, sendo a proximidade uma exigência para acontecer a práxis

<sup>65</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume I. Acesso ao ponto de partida da ética. p. 94.

<sup>66</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 34.

libertadora. No momento concreto da metafísica, há também a categoria das mediações, a qual estabelece articulações no real.

A filosofia da libertação define a categoria mediações como meio para atingir determinado objetivo, como afirma: "As mediações não são outra coisa senão aquilo que empunhamos para alcançar o objetivo final da ação."<sup>67</sup> As mediações têm, portanto, um conteúdo que necessita ser desvelado, na compreensão do processo.

As relações concretas exigem determinadas mediações para atingir a implementação e execução de um possível projeto; neste sentido, a práxis pedagógica da libertação traz em sua esfera contornos de mediações, que são substratos para um processo libertador.

O homem inserido no mundo pode agir em sua cotidianidade acriticamente, como também pode seguir posições fechadas de cientistas que pesquisam na sua ingenuidade ideológica, construindo um cientificismo.<sup>68</sup> As mediações no processo de emancipação vêm dar elementos para a elaboração de um caminho novo, que não se fecha nas artimanhas ontológicas e ideológicas.

Entendendo o homem como possibilidades, um ser em constante de-vir; e constrói-se todo um universo simbólico que o faz dar sentido à vida. Nesse prisma, uma das mediações, que não é reducionista, mas ao contrário traz as matizes antropológicas do homem, é a liberdade.

"A mediação é possibilidade para uma liberdade. A coisa é ente porque sendo interpretado em seu sentido e estimado em seu valor é por último eleito e postergado em vista do projeto. Sem liberdade não há homem, nem ente, nem sentido, porque simplesmente não haveria mundo: somente haveria cosmos, coisas, estímulos, animais."<sup>69</sup>

Metafisicamente, para se construir uma nova proposta ética na pedagogia, propondo encaminhamentos, faz-se necessário a categoria das mediações; pois para transcender a ontologia da totalidade em que 'o mesmo' é o último horizonte do pensar, que servir-se de mediações, que impõem um espírito diaconal, levando a epifania e afirmação do 'outro' enquanto outro.

<sup>67</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume I. Acesso ao ponto de partida da ética. p. 35.

<sup>68</sup>Cientificismo é entendido neste trabalho como sendo a técnica/ciência, elaborada em detrimento da ética; uma técnica/ciência que não tem em vista a pessoa humana, mas apenas o mundo do capital.

<sup>69</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 45.

#### 1.4.4. EXTERIORIDADE

A filosofia da libertação assume a categoria exterioridade, de Emmanuel Levinas como a mais importante na definição do próprio Dussel, pois a partir daí a abordagem não se situa na totalidade fechada do 'mesmo', mas do 'outro', daquele que está fora do sistema.

Na interioridade de um projeto pedagógico liberal, encontra-se a ontologia de Rousseau denominada por Dussel de Ego Magistral, que reproduz uma educação legitimadora do sistema sobre o Ente Orfanal, e que no sistema social vai reproduzir as injustiças do capitalismo neo-liberal vigente hoje, na América Latina. Na interioridade de uma totalidade fechada, reproduz uma educação perversa, que trata o aluno como 'coisa' e não como gente.<sup>70</sup>

A categoria exterioridade, na filosofia da libertação, é um libertar propriamente dito já na linguagem, em que se dá passos quantitativos e qualitativos na formulação de um novo paradigma, passando da pura interioridade do sistema, totalidade fechada, para a marginalidade do mesmo, e neste processo afirma o que está exterior a ordem estabelecida.

O pensador Emmanuel Levinas, na Europa aborda o excluído do sistema definindo-o como o judeu perseguido pelo nazismo e por outras expressões do racismo, mas não chega a pensar também que exterior ao sistema vigente está o índio, o negro, a mulher, o aluno.... No entanto, seu pensamento é um avanço dentro da filosofia ocidental fechada na ontologia da dominação, ainda que seja um avanço eurocêntrico, ou seja, na perspectiva da cultura européia.

"O ser é exterioridade. Esta fórmula não equivale apenas a denunciar as ilusões do subjetivo e a pretender que só as fórmulas objetivas, opostas às areias em que se enterra e se perde o pensamento arbitrário, merecem

---

<sup>70</sup>COSTA, Márcio. Educação e libertação na América Latina. Na p. 45, encontra-se a seguinte definição: "O Ego Magistral (ou eu professoral) é um agente privilegiado da educação reprodutivista. Ele representa com legitimidade o sistema vigente em virtude do fato de ser sido pensado e criado pelo sistema à sua imagem e semelhança. A função do Ego Magistral é educar à maneira de ... melhor dizendo, tudo e todos que educam à maneira de um sistema são Ego Magistral daquele sistema. (...) O Ego Magistral tem a missão de reproduzir o sistema garantindo a sua perpetuidade. O Ente Orfanal (coisa sem dono), por sua vez, não tem vez. Ele é o receptáculo passivo que recebe a ação do sistema através do Ego Magistral."

nome de ser. Uma tal concepção demolia no fim de contas a exterioridade, revelando-se como um momento de um jogo panorâmico."<sup>71</sup>

Neste sentido, o ser enquanto tal, numa construção metafísica, que leve em consideração o outro, não se fecha em si mesmo, mas desdobra-se solidariamente num processo alternativo, construindo o respeito pela alteridade. Estes elementos, numa dinâmica ética, são fundamentais para elaborar uma pedagogia que não tenha como ponto de partida uma prática tradicional autoritária, e muito menos neo-liberal, como é a 'escola nova' <sup>72</sup>. Muito ao contrário, edifica-se num processo libertador.

O ser que está fora da totalidade, que para a totalidade é o não-ser, o bárbaro, o descartável, carrega em si toda a dignidade, um mistério. Num encontro face-a-face, mestre e discípulo, relação última e irreduzível, que nenhuma definição pode abarcar sem que a filosofia que pensa tal definição se encontre de imediato a nível de um novo interlocutor, torna-se possível então um pluralismo na pedagogia - entendendo-se pluralismo por respeito infinito.

Hoje pode afirmar-se que, na América Latina, o neo-liberalismo é uma filosofia subjacente à economia vigente, bem como na educação praticada nesta América. Para o neo-liberalismo, o que está fora do sistema, o pobre, o excluído, é descartável, 'joga-se fora', não o considerando como ser, como gente. O empobrecido é considerado por esta filosofia da dominação como excrecência do próprio sistema, e pisa-se em cima. Valoriza-se o estético em detrimento do ético, assume-se o hedonismo e o utilitarismo como valores, e despreza-se a gratuidade e o serviço pela justiça.<sup>73</sup>

<sup>71</sup>LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. p. 270.

<sup>72</sup>'Escola nova' é a corrente educacional surgida em torno de 1930 que tem como característica o otimismo pedagógico. Em SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. Na p. 36 ele afirma: "Com o advento do escolanovismo, irá deslocar as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Através desse deslocamento o escolanovismo, aliado ao trabalhismo, irá cumprir a função de desmobilização das forças populares, constituindo-se, em consequência, em instrumento de hegemonia da classe dominante."

<sup>73</sup>A expressão 'gratuidade' é abstraída da teologia da libertação, que quer dizer serviço desinteressado ao outro, que tem como perspectiva a libertação daquele que esteja dominado por um projeto perverso, seja econômico, político, pedagógico ou religioso

afecta. con mayor o menor intensidad, a toda la sociedad. Se diluye la ética dejando paso a la estética...".<sup>74</sup>

A ética pedagógica da libertação, que tem a exterioridade como uma categoria central em sua abordagem, vai assumir o excluído do sistema pedagógico, que é o aluno, e propor um novo processo, eminentemente emancipador. Num contexto onde tudo é 'pago', reforçando o consumismo, hedonismo e o utilitarismo, a ética pedagógica da libertação propõe uma prática que tenha em seu cerne a gratuidade.

No pensamento semita, o rosto assume contornos importantes na construção de uma ética; o rosto revela a dimensão inesgotável do ser, remetendo para um pensamento que descreve a grandeza da pessoa humana, que exige de uma pedagogia conseqüente uma atenção toda especial, quanto da relação frente-a-frente, mestre e discípulo.

Na obra Humanismo do outro homem, Emmanuel Levinas, que segue a ótica semita, afirma que:

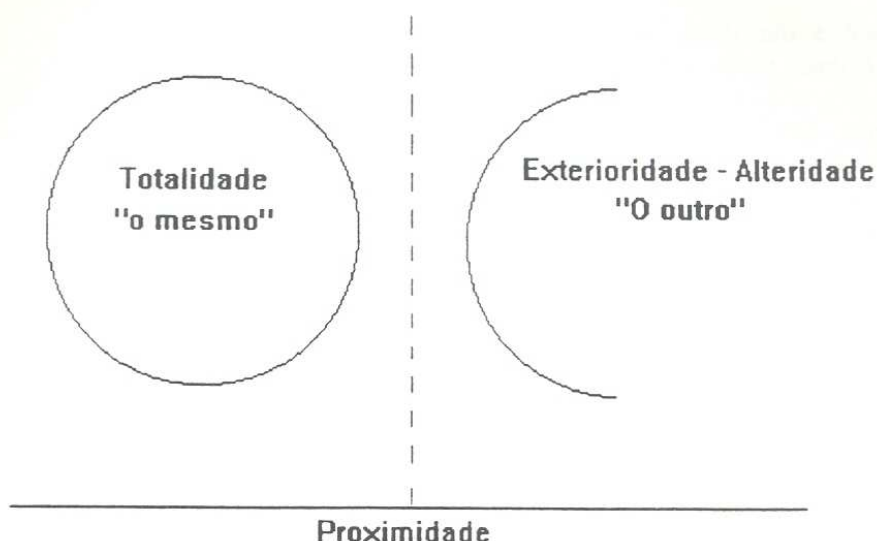
"O outro que se manifesta no rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abrisse a janela, onde sua figura no entanto já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretantes, já se manifestava. A manifestação do rosto é o primeiro discurso. (...) A significação do rosto, sua abstração, é, no sentido literal do termo, extrordinária, exterior a toda ordem, a todo mundo."<sup>75</sup>

'O outro' que está à frente do 'mesmo', reflete em seu rosto a afirmação do ser, que na ética da libertação vai exigir uma afirmação, e a negação da negação, desenvolvendo um movimento dialético para a epifania de uma nova organização social e pedagógica.

No esquema abaixo desenha-se a articulação das categorias totalidade, proximidade e exterioridade, onde o outro é afirmado.

<sup>74</sup>IRIARTE, Gregório. Los grandes desafios de la sociedad actual a la vida religiosa. Cochabamba-Bolívia, CLAR-mimeografado, 1993, p. 8.

<sup>75</sup>LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem, p. 59. Nesta obra encontra-se um excelente tratado sobre a antropologia do rosto, o perceber o outro, é ouvir em profundidade o outro além da plástica do rosto, remetendo ao infinito do ser.



O outro, a alteridade metafísica, que neste trabalho tenta articular-se mais no âmbito pedagógico, que é o aluno marginalizado pelo processo educacional excludente e repetente, exige a nível ético uma nova postura e uma nova maneira na prática pedagógica. Assim Dussel avança um novo horizonte, quando introduz a categoria exterioridade em sua filosofia, que é altamente abrangente.

"Enquanto outro incondicionado, exterior, o outro como outro consiste num não-ser. Além do horizonte do ser, o outro é bárbaro (que não é homem para Aristóteles), ou a mulher na sociedade machista (que é castrada para Freud), ou o órfão que nada é e deve aprender tudo (como Emílio de Rousseau). Visto que não é, enquanto alteridade da alteridade, pode-se também dizer que é nada. É o nada que aparecem os novos sistemas; novos em sentido metafísico, radical."<sup>76</sup>

A partir da emergência da exterioridade, e sua afirmação no contexto filosófico e pedagógico, desdobra-se assim um novo horizonte para a filosofia da educação, com novas premissas. Este pensamento emergente da periferia torna-se substrato para uma nova pedagogia, que tenha como práxis a libertação de tudo que possa reduzir a pessoa humana a objeto, levando-a a ser sujeito de uma nova história.

Na filosofia da libertação de Dussel, trabalha-se a dialética 'capital e trabalho' desde Karl Marx, afirmando o trabalho como exterioridade no mundo do capital.

<sup>76</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 51.

"Marx classifica o trabalho em trabalho objetivado e trabalho não-objetivado. Aponta que o único trabalho diferente do objetivado é aquele que ainda está se objetivando, o trabalho não objetivo. É o trabalho como subjetividade. Na totalidade do capital, o trabalho objetivado do trabalhador já é trabalho como capital. O trabalho objetivado desde já capital. Desta maneira, a mercadoria, o dinheiro, o próprio capital são trabalho objetivado. Além do trabalho objetivado como capital, existe o trabalho não-objetivado, que enquanto tal, consiste na capacidade de trabalho. Concebido negativamente, o trabalho não objetivado é não matéria-prima, não instrumento de trabalho, não produto, não meio de vida, enfim, observa Marx, dissociado de toda sua objetividade: é nada de capital. É não-valor."<sup>77</sup>

O trabalhador enquanto pessoa, na lógica da totalidade do capital, é o não-ser, não tem valor enquanto força de trabalho não-objetivado. O seu trabalho objetivado possui valor, mas determinado e condicionado desde a lógica do lucro do detentor do capital. O trabalho, o trabalhador, é a exterioridade, nesta totalidade.

Mas a lógica do capital necessita transformar o trabalho não-objetivado em trabalho objetivado, para que sua engrenagem continue funcionando, e ao mesmo tempo marginalizando o sujeito do trabalho, pois a plus-valia fica com o detentor do capital, não o reconhecendo na exterioridade como fonte de valor. "Em resumo, pode-se dizer que a exterioridade é entendida como fonte criadora do valor desde o não-capital, num processo que se dirige ao capital, que uma vez existente, tem na totalidade a categoria ontológica por excelência."<sup>78</sup>

Situada a relação dialética trabalho e capital, a filosofia da libertação entende o trabalho como exterioridade, afirmando o trabalhador em si como fonte de valor. Esta compreensão ajuda a categorizar a pessoa como fonte criadora do valor e não somente o produto como valor. A pessoa explorada é exterioridade, é alteridade, que por si só grita por justiça.

A prática a partir da exterioridade é minar um sistema que está falido, e processar-se tendo a libertação com a filosofia subjacente a esta práxis, vivendo uma tensão que é inerente a um processo que quer construir o novo. "A tensão metafísica de um momento do sistema lançado para a exterioridade, para o outro como outro, nós o denominaremos pulsão de

---

<sup>77</sup>LUDWIG, Celso Luiz. A alternatividade jurídica na perspectiva da libertação: uma leitura a partir da filosofia da libertação de Enrique Dussel. p. 100.

<sup>78</sup>Ibid., p. 102.



alteridade".<sup>79</sup> A tensão e o conflito são componentes da teoria pedagógica da libertação, pois esta caminha num processo dinâmico e dialético, e não estático ou linear. "Esta pulsão, desejo, amor de justiça real, é como o furacão que destrói os muros, abre a brecha na fronteira ontológica e se volta torrencialmente para a exterioridade."<sup>80</sup>

Na elaboração da filosofia da educação que busque uma práxis pedagógica da libertação, 'a exterioridade' torna-se uma categoria imprescindível na educação na América Latina, que quer subverter a atual conjuntura, excluindo milhões de pessoas do acesso ao saber e privando-os muitas vezes de ter uma vida digna.

#### 1.4.5. ALIENAÇÃO

A filosofia da libertação, e concomitantemente a ética pedagógica da libertação, aborda um novo ponto de vista para a educação, elaborando uma filosofia libertadora e seguindo uma congruência de pensamento. No entanto, tem em seu substrato categorias que ajudam na análise e na articulação de um novo pro-jeto. Neste sentido, a categoria alienação assume contornos específicos dentro desta temática.

A totalidade fechada em si mesma elabora um ontologia em que o dominador aliena 'o outro', exercendo uma dominação que aniquila e o considera como o 'não-ser'. "Na ontologia da totalidade, a alienação é compreendida como queda, degradação de um dos deferidos na posição de dominação ou cisão da unidade primigênia. Sua queda é também sua morte."<sup>81</sup>

Desta vez, a totalidade, como a grande maioria das instituições, tende a totalizar-se centrada somente em si mesma, com um estômago insaciável, na busca de perpetuar-se, sendo uma antropofagia. É a totalidade totalizada, exercendo a injustiça, muitas vezes institucionalizada nesta América.

---

<sup>79</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 54.

<sup>80</sup>Ibid., p. 55.

<sup>81</sup>AMES, José Luiz. Liberdade e libertação na ética de Dussel. p. 60.

A alienação, que é fruto do 'mesmo' não aceita a articulação com o distinto, impondo que o distinto seja o mesmo, aniquilando o outro que se revela como sempre outro. O distinto é distinto, e não apenas diferente. "A dialética do senhor e do escravo ainda não é possível, porque o possível escravo desaparece do horizonte: morreu. A periferia conhece tantos mortos! Desde Patricio Lumumba, Ben Barka, Elieser Gaitán, Oscar Romero...!"<sup>82</sup>

Enrique Dussel coloca a filosofia da libertação como a filosofia da periferia, enquanto a filosofia europeia e norte-americana como de centro. Esta filosofia de centro é uma ontologia, uma filosofia que quer ser 'a mãe', para que tudo que se faça na América Latina deva antes pedir a aprovação do centro.

"A ontologia e a filosofia do centro justificam a ação dos poderes centrais e dos exércitos imperiais. O que era o estoicismo e o epicurismo senão a consagração do império? O que são Hegel, Nietzsche, Heidegger, os fenomenólogos...?"<sup>83</sup>

A filosofia da dominação leva justamente à alienação por meio do mascaramento ideológico, ocultando a dominação, não permitindo o outro ser distinto, exigindo o eterno retorno do mesmo.

A ética pedagógica da libertação utiliza-se desta categoria na sua análise para romper com a ontologia da filosofia da dominação, e metafisicamente propõe, a partir desta reflexão, uma nova filosofia da educação, estabelecendo um novo projeto pedagógico.

Na interioridade da práxis da dominação está o ethos do dominador, que tem uma conotação imperial, pernóstica e perversa. "No coração do ethos do dominador aninha-se o ódio, anterior à inveja; já que se entristece pelo bem, pela felicidade ou êxito do outro....".<sup>84</sup>

A ética pedagógica da libertação não tem como suporte apenas uma moral das virtudes, como ensinava Tomás de Aquino, mas propõe uma ética da alteridade, que afirma o outro diante da alienação imposta pela totalidade.

Seguir a moral das virtudes não é suficiente em um contexto latino-americano, já que se tem neste meio a injustiça institucionalizada; pois

<sup>82</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. p. 57.

<sup>83</sup>Ibid., p. 57.

<sup>84</sup>Ibid., p. 62.

nem tudo que é legal é moral, e nem tudo que é moral é legal. Seguir as virtudes tomistas seria conformar com as injustiças legalizadas e ser 'bonzinho' - fazer o jogo do sistema dentro da totalidade, sendo um alienado.

Por outro lado, a ética da libertação que é alterativa, não prega a necessidade de ser virtuoso dentro do sistema fetichizado, mas abrir-se para a exterioridade, elaborando uma ética que busque o bem ético como justiça, abrindo dialeticamente para a alteridade, e a partir daí construir uma ética que em seu bojo seja libertadora.

Para Dussel, a filosofia ocidental é basicamente uma metafísica da dominação. "Para o bom moralista do centro, que era Kant, a legalidade era a concordância objetiva do ato com a lei, e sua moralidade o querer cumprir a lei por dever."<sup>85</sup> No entanto, se a lei é injusta, dentro da perspectiva da metafísica do centro, o indivíduo é obrigado a cometer um ato injusto para seguir o dever moral.

Na busca de uma filosofia libertadora da educação, deve ter-se em perspectiva a categoria da alienação, para perceber que a ontologia tem justificado muitas vezes uma pedagogia da dominação, alienando os que estão fora do sistema estabelecido.

#### 1.4.6. CORPOREIDADE

Neste discurso libertador, uma categoria importante para uma reflexão aprofundada na educação é a corporeidade, considerando a pessoa humana no seu todo, e superando uma determinada visão mentalista, que é tão comum nas pedagogias tradicionais e modernas, e articulando necessidade e desejo no ensino-aprendizagem.

A dimensão corporal da existência humana é o concreto, para trabalhar historicamente uma proposta emancipadora, e aí reside a importância da corporeidade; como afirma Hugo Assmann: "Corporeidade é, além do mais,

---

<sup>85</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 62.

uma categoria estratégica para recolocar, sempre de novo, o ponto de partida das prioridades, nas mais diferentes esferas da atividade humana."<sup>86</sup>

Para proceder a uma visão integradora da pessoa humana, é fundamental reportar ao pensamento hebraico, que contextualiza bem esta temática e é pertinente quando se percebe que: "El semita concibe al hombre unitariamente... La política y la ética semita se originam en su monismo antropológico."<sup>87</sup>

Enquanto a antropologia helênica é basicamente dualista, onde se vê o corpo como mal e o espírito como um bem, a perspectiva semita, bem ao contrário, assume o corpo como o modo de existência no mundo, percebendo nesta existência um projeto a realizar. A vida não é uma sombra do mundo das idéias, como afirmava Platão, mas é a realização da própria pessoa que caminha neste mundo.

É importante enfatizar que o dualismo grego adentrou também na filosofia moderna; René Descartes (1596-1650) que impostou a passagem para o pensamento moderno, afirmou o espírito e desprezou o corpo, como se destaca na citação que segue:

"A faticidade deve então ser superada a partir de um âmbito estranho à corporeidade mundana; o dualismo cartesiano permitia efetuar esta 'retirada' da imanência. 'de tal sorte que este eu, isto é, minha alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e ainda é mais fácil de conhecer que o corpo, e que se não houvesse corpo e alma não deixaria de ser o que é."<sup>88</sup>

Desde uma concepção monista, onde "o eu não tem um corpo, mas, o eu sou o corpo", impõe-se uma nova visão da pessoa humana, uma visão de mundo e conseqüentemente uma nova postura na pedagogia: pois o ensino-aprendizagem deve abandonar a prática mentalista, que é comum inclusive nas pedagogias progressistas, e trabalhar na educação a dialética corpo - mente.

A dialética mente - cérebro <sup>89</sup> é um estudo emergente na antropologia, que busca compreender e trabalhar a pessoa não apenas a partir

<sup>86</sup>ASSMANN, Hugo. A ética do discurso e filosofia latino-americana da libertação - crítica à economia política a partir da corporeidade. In SIDEKUM, Antonio (org.). Ética do discurso e filosofia da libertação - modelos complementares. p. 70.

<sup>87</sup>DUSSEL, Enrique. El humanismo semita. p. 21.

<sup>88</sup>DUSSEL, Enrique. Método para uma filosofia da libertação. p. 39-40.

<sup>89</sup>Ler RUIZ DE LA PEÑA, Juan Luiz. Las nuevas antropologías. Un reto a la teología. Santander. San Terra, 1993. No capítulo III desta obra trata-se 'La dialética mente-cérebro: entre el monismo y el dualismo'.

da mente, mas de uma compreensão do todo. Neste sentido, a pedagogia não pode perder de vista esta investigação, mas obter elementos para uma maior compreensão para a educação.

"Nossa história é uma história de domínio do intelecto sobre o corpo, do senhor sobre o escravo, do patrão sobre o trabalhador. Ou seja, sempre de separação entre o corpo e a mente. Vivemos de explorar nossos semelhantes e submeter o trabalho corporal ao intelectual."<sup>90</sup>

A pedagogia usualmente tem trabalhado a partir da concepção na qual o intelecto é superior ao corpo; até a educação física trata, nesta ótica, o corpo como uma máquina que deve ser exercitada.

A categoria corporeidade, neste contexto articula a educação no seu todo: não só a educação física, mas todo o processo de ensino-aprendizagem, deve ser repensado na ética pedagógica da libertação, também a partir da corporeidade, pois neste âmbito, tem-se a dialética corpo - mente, onde uma articula-se com a outra.

Enrique Dussel, quando trata da dimensão erótica em sua ética<sup>91</sup>, procura superar a visão negativa do corpo que se petrificou na cultura ocidental, colocando o corpo como algo belo e, ao mesmo tempo, fonte de realização da pessoa humana.

Já Hugo Assmann<sup>92</sup> que é membro do movimento da filosofia da libertação, dá alguns passos adiante, traçando um discurso da corporeidade na educação, em que afirma:

"A idéia central é a seguinte: a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa."<sup>93</sup>

Neste sentido, a filosofia da libertação tem subjacente à sua práxis a pessoa humana no seu todo, pois trata da pessoa no concreto, que precisa de pão para manter vivo o seu corpo, de afeição para articular uma afetividade equilibrada, de conhecimento para melhor viver neste mundo. Em

<sup>90</sup>FREIRE, João Batista. De corpo e alma. O discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1991, p. 27.

<sup>91</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III. Erótica e pedagógica.

<sup>92</sup>ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade.

<sup>93</sup>Ibid., p. 77.

si, a corporeidade<sup>94</sup> é uma categoria que sintetiza a pessoa realisticamente; e neste trabalho, a ética pedagógica da libertação assume esta categoria como componente de seu discurso na educação.

Anteriormente, a grande discussão na escolástica era a relação corpo e alma; hoje, no contexto da modernidade, a dialética cérebro - mente impõe um estudo rigoroso que trate o ensino intimamente ligado à aprendizagem, sendo que já se insistiu muito quanto às filosofias e técnicas de ensino e pouco se tem produzido filosofias e técnicas da aprendizagem, em si mesma. É necessário um estudo aprofundado sobre como se processa a relação cérebro - mente numa aprendizagem, e quais devem ser os suportes filosóficos e técnicos para se melhor aprender. Uma filosofia da educação, que tem como pro-jeto a libertação, não pode relegar este assunto tão pertinente. Ao contrário, ele faz parte da sua busca incansável em fazer da educação vida e mais vida, para todos.

### 1.5.O MÉTODO DA ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO

O método aqui é entendido como 'hodós' (do grego: caminho), para uma reflexão filosófica, que seja permeada pela dimensão da alteridade e por uma práxis sedimentada na busca do empreendimento educacional libertador, que tenha a categoria exterioridade como fundamental em seu processo. Assim, a compreensão do mundo - totalidade e a interpretação do cotidiano desde um método crítico, deixa de ser ingênua, e se tem acesso metodicamente a uma práxis comprometida com a realidade com que se trabalha. Esta é a proposta deste item.

A exterioridade é a esfera que está assentada além do horizonte da totalidade, espaço que tem a epifania e existência da liberdade humana,

---

<sup>94</sup>Quanto a temática corporeidade, indica-se as seguintes leituras: ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, Unimep, 1993. DUSSEL, Enrique. El humanismo semita. Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1969. DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume III, Erótica e pedagógica. São Paulo, Loyola, S/D. SERGIO, Manuel. Motricidade humana - uma nova ciência do homem. Lisboa, Desporto, 1986. FREIRE, João Batista. De corpo e alma - o discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1991. SANTIN, Silvino. Perpectivas na visão do corporeidade. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, S/D.

onde a história pode assumir um novo rumo, afirmando determinadamente a alteridade. É justamente neste âmbito que se tem o ponto de partida do método anadialético, de Enrique Dussel.

"O método do qual queremos falar é ana-lético, vai mais além, acima, vem de um nível mais alto (aná-) que o do mero método dia-lético. O método dialético é o caminho que a totalidade realiza na mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Agora se trata de um método (ou de explícito domínio das condições de possibilidade) que parte do outro como livre, como um além do sistema da totalidade: que parte então de sua palavra, da revelação do outro e que con-fiando em sua palavra age, trabalha, serve, cria. O método dialético é a expansão dominadora da totalidade desde si mesma: a passagem da potência ato do 'mesmo'. O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para '-servi-lo' criativamente."<sup>95</sup>

Na primeira fase de suas obras, Dussel chama este processo metafísico de método analético (aná em grego significa além) além da dialética; já na sua segunda fase ele denomina este processo de momento analético do método dialético concreto, numa reflexão metafísica ou método anadialético latino-americano.<sup>96</sup> Neste trabalho, será explicitado este processo como momento analético na educação. No entanto, primeiramente é necessário fazer-se uma introdução à dialética.

### 1.5.1. A DIALÉTICA

Para os pensadores gregos, a dialética denominava a maneira específica de discutir, buscando as contradições no raciocínio de quem estava argumentando.

Neste sentido, Aristóteles não cria o método dialético do vácuo, mas a partir dos pré-socráticos; estes definiram os contrários em sua filosofia: alto-baixo, quente-frio.... Já para Platão, a dialética é o método da dedução, que leva a ascender até as últimas idéias.

No entanto, a dialética nos pensadores gregos permanece fechada no horizonte da totalidade, não reconhecendo quem está além deste

<sup>95</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume II. Ética e moralidade. p. 200-201.

<sup>96</sup>GOIZUETA, Roberto. Metodologia para refletir a partir do povo. p. 95-136 e DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 163-185.

âmbito. "A ontologia fundamental, como o nome o indica, é uma descrição radical que abre explicitamente um horizonte último a partir do qual todos os entes poderão ser pensados. Para Aristóteles, esta era precisamente a tarefa da dialética."<sup>97</sup> Esta concepção chama-se dialética negativa, para a teoria da libertação, pois nega a exterioridade; e segue a lógica e a ontologia parmenidiana: "o ser é, o não-ser não é".

Entretanto, na história da filosofia, o método que leva em conta as contradições perpassou dos antigos aos modernos, passando por Descartes (1596-1650), Kant (1725-1804) e toma a dimensão idealista em Hegel (1770-1831), sendo caracterizado pelo materialismo dialético, no marxismo.

A crítica de Dussel à dialética clássica e à dialética transcendental deve-se a postura totalitária que é derivada deste pensamento, que tem como fundamento a totalidade fechada. A totalidade fechada na dialética negativa é basicamente um bastar-se a si mesmo - prática do ensimesmamento, permanecendo na esfera da ontologia.

Dussel vê na dialética hegeliana, que tem suas raízes nos pressupostos modernos, Descartes, Kant, Fichte, Shelling <sup>98</sup>, como um processo que se dá dentro da totalidade, tendo a consciência como horizonte absoluto, e levando o ser a negar o que está fora. É uma dialética totalizada e ensimesmada que produz a si mesma em si mesma, formando um movimento involutivo de reprodução do 'mesmo'.

"O que Kant tinha deixado aberto como processo finito para uma precisa alteridade por natureza intotalizável. Hegel o fechou como identidade e imediatez totalizada. O método das extremidades não fica aberto a novos âmbitos reais e nega assim a negatividade primeira...."<sup>99</sup>

A análise crítica de Dussel à dialética hegeliana, que é uma totalização intra-subjetiva do absoluto no sistema, sendo assim 'a eterna reversão do absoluto a si mesmo'. A crítica dusseliana a esta dialética hegeliana vai de Schelling a Sartre.

Esta crítica não quer dizer que Dussel não veja nada de válido nas obras de Hegel; ao contrário, chega a chamar as suas obras de brilhantes, porém sujeitas a crítica de um pensador que se propõe a elaborar um método e

<sup>97</sup>DUSSEL, Enrique. Método para uma filosofia da libertação. p. 31.

<sup>98</sup>Ibid., p. 37-63.

<sup>99</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume II. Eticidade e moralidade. p. 159.



um pensamento desde a exterioridade, a qual não estava na percepção dos hegelianos e pós-hegelianos.

Com Karl Marx, o método dialético adquire novos desdobramentos, dando um salto do método hegeliano idealista para a materialização e historicização deste processo.<sup>100</sup>

"Ao postular a prioridade histórica das forças de produção. Marx põe de lado a antropologia passiva de Feuerbach e inverte o idealismo hegeliano ao sustentar que a filosofia é ideologicamente condicionada pela sua base material: o conhecimento não é um a priori da realidade histórica, nem é identificado a essa realidade."<sup>101</sup>

Neste sentido, Marx começa a objetivar na dialética materialista a plus-valia, na qual Dussel reconhece em suas obras mais recentes a categoria da exterioridade no 'jovem Marx', que no sistema capitalista é o trabalhador explorado.<sup>102</sup>

A filosofia da libertação não nega a dialética. Ao contrário, a filosofia latino-americana assume este método, dando-lhe novos desdobramentos. O que Dussel critica em si, não é a dialética histórica e existencial, mas a dialética como ontologia fundamental. Na obra Método para uma filosofia da libertação, Dussel caracteriza toda filosofia ocidental que se articula dentro da totalidade, como dialética da ontologia, pois não reconhece a alteridade, ora afirmando apenas o 'ser' em oposição ao 'não-ser', ora afirmando apenas a 'consciência' (cogito), em oposição à 'corporeidade'.

### 1.5.2. A ANALÉTICA DA LIBERTAÇÃO DESDE EMMANUEL LEVINAS

Emmanuel Levinas formula sua crítica à ontologia moderna, indo além da dialética heideggeriana, que ainda é fechada na totalidade; e afirma o outro que está sempre além da compreensão do 'mesmo' (eu), porque o outro existe fora do horizonte do mesmo, tendo seu significado próprio diante

<sup>100</sup>Ler WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática. Campinas, Papirus, 1991, p. 33-41.

<sup>101</sup>GOIZUETA, Roberto. Metodologia para refletir a partir do povo, p. 81.

<sup>102</sup>DUSSEL, Enrique. Os grundrisse e a filosofia da libertação. Apêndice II da obra Método para uma filosofia da libertação, p. 255-287.

da totalidade. A voz do 'outro' irrompe na totalidade do 'mesmo' como algo novo. E esta voz, enquanto expressão da exterioridade do outro, exige justiça.

"A exterioridade, como essência do ser, significa a resistência da multiplicidade social à lógica que totaliza o múltiplo. Para esta lógica, a multiplicidade é uma degradação do uno ou do infinito, uma diminuição no ser que cada um dos seres múltiplos teria de superar para regressar do múltiplo ao uno, do finito ao infinito."<sup>103</sup>

Desde Levinas, o pensador latino-americano projeta os novos passos para um processo dialético que considera a dimensão ética em seu desenrolar. Levinas pensou a exterioridade fora da totalidade europeia que é o judeu perseguido no velho continente. No entanto, Dussel dá um novo dobramento, pensando o índio dominado, o mestiço oprimido, o povo latino-americano, excluído da grande totalidade mundial. E afirma Dussel: "Este pensar ana-lético, porque parte da revelação do outro e pensa sua palavra, é a filosofia latino-americana, única e nova, a primeira realmente pós-moderna e superadora da europeidade."<sup>104</sup>

Para Dussel, a filosofia da libertação assume implicitamente um novo método<sup>105</sup> que é a dialética radical, a qual tem como ponto de partida o que está fora do sistema - ana-lético. A dialética negativa, que é dominadora e que não tem a ética em sua perspectiva, é simplesmente um movimento conquistador - tendo como referência na história a relação senhor-escravo; ao passo que o processo ana-lético é convergente, colaborador e revelador.

"Esta ana-lética não leva em consideração somente um rosto sensível do outro (a noção hebraica de basar, 'carne' em português, indica adequadamente o unitário ser inteligível-sensível do homem, sem dualismo de corpo e alma), do outro antropológico, mas exige também que se ponha faticamente ao 'serviço' do outro um trabalho-criador (ultrapassando, mas assumindo, o trabalho que parte da necessidade de Marx)."<sup>106</sup>

"O método analético inclui então uma opção histórica prévia....."<sup>107</sup>

Este desdobramento da dialética em Dussel, assumindo a perspectiva da eticidade e tendo o excluído como sujeito emergente, vem traçar um novo momento na dialética. Esta inovação no método tem toda uma

<sup>103</sup>LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. p. 272.

<sup>104</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume II, Eticidade e moralidade. p. 201.

<sup>105</sup>Ler DUSSEL, Enrique. Método para uma filosofia da libertação.

<sup>106</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume II, Eticidade e moralidade. p. 201.

<sup>107</sup>Ibid., p. 202-203.

originalidade, que a filosofia da libertação latino-americana traz para as ciências sociais e ciências fáticas.

Por sua vez, a analética não é um simples método, mas um momento privilegiado da dialética, que aponta em direção da libertação.

"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, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É superação da totalidade desde a transcendência interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora."<sup>108</sup>

Desde a práxis histórica latino-americana e dos elementos da tradição filosófica, Dussel dá um passo metodológico-chave na formulação de uma dialética da libertação latino-americana da história, sendo de fato um momento analético do método dialético, que pode chamar-se método anadialético.

"O método anadialético é essencialmente uma estrutura hermenêutica para se interpretar o encontro entre a totalidade e o Outro, e as implicações desse encontro. Incorporar a dialética, mas, a fim de assegurar a abertura da dialética, suplantada a dialética no interior de uma anadialética, entendo desse modo o movimento dialógico para além das fronteiras sistêmicas do próprio relacionamento dialético. O método ana-dialético, como é descrito por Dussel, contém cinco momentos: 1) uma origem no cotidiano, 2) a demonstração ontológica das entidades, 3) o analético enquanto tal, 4) a auto-revelação ética do outro e 5) o serviço em justiça."<sup>109</sup>

O momento analético, ou como possa também chamar-se, o método anadialético, que é ético - a exterioridade é afirmada, e não negada como é costumeiro na dialética dominador-dominado -, embora seja um momento metafísico na filosofia da educação, trará uma nova abordagem na pedagogia. Considerando que normalmente na práxis da pedagogia dominadora o outro (aluno) é negado enquanto tal, e apenas considerado como "Ente Orfã", neste novo projeto libertador, a pedagogia é chamada a tomar um novo rumo, pois a afirmação do ser negado pelo sistema impõe um novo caminhar na pedagogia. Não é possível admitir, a partir da ana-lética, uma

<sup>108</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. p. 165.

<sup>109</sup>GOIZUETA, Roberto. *Metodologia para refletir a partir do povo*. p. 115.

pedagogia manipuladora e dominadora, que esteja permeada pelas armas ideológicas da morte.<sup>110</sup>

O momento analético na pedagogia vai questionar não somente os métodos pedagógicos, mas as estruturas sociais em que está assentada a educação. É um momento novo e explicitamente crítico, que busca não somente arrumar o telhado da casa, mas repensar a educação desde os seus fundamentos; e para isto, este momento propõe caminhar desde os fundamentos.

### 1.5.3. O MOMENTO ANALÉTICO NA EDUCAÇÃO

Considera-se o momento analético como um momento privilegiado para um processo crítico rigoroso, sendo uma superação do método dialético negativo e não negando a dialética. A dialética, por sua vez, não nega a ciência, mas o momento analético dá um novo desdobramento à dialética, completando-se com o passo da ética, em afirmar o excluído do sistema; assim o momento analético na educação fornece elementos alterativos para uma nova pedagogia, de cunho por excelência libertador. "Na analética, visto que é necessária a aceitação ética da interpretação do oprimido e a mediação da práxis, tal práxis é seu constitutivo primordial...".<sup>111</sup>

O momento analético na educação vai processar-se de maneira que o educando seja afirmado em sua globalidade como pessoa, sendo uma verdadeira superação da educação dominadora, fechada na sua totalidade. "Na ontologia da totalidade fechada, a 'educação' acontece por meio de um processo de 'depósito' de que o conhecimento recebido no recipiente que é a mente da criança (notem a semelhança entre a coisificação sexual e a pedagógica)."<sup>112</sup> No entanto, o momento analético, como a dialética positiva, vai exigir uma mudança radical no processo educacional, tendo subjacente o método metafísico libertador.

<sup>110</sup>Ler a obra de HINKELAMMERT, Franz. As armas ideológica da morte. São Paulo, Paulinas, 1983. Nesta obra tem-se um excelente tratado sobre o fetichismo da ideologia que sustenta uma sociedade injusta e opressora na América Latina.

<sup>111</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 164.

<sup>112</sup>GOIZUETA, Roberto. Metodologia para refletir a partir do povo. p. 127.

O método dialético na educação, que tem a tendência histórico-crítica como a predominante no Brasil<sup>113</sup>, tem buscado elaborar princípios para um novo discurso na pedagogia, ultrapassando a lógica formal aristotélica e assumindo o método dialético, como afirma Lilian Anna Wachowicz:

"Neste âmbito o método utiliza o procedimento de reflexão, mas novamente é preciso lembrar que a reflexão dialética é diferente da reflexão tal como é tratada na lógica formal. Para tanto, vamos examinar anteriormente como se leva o método dialético à área da educação, uma vez que assumimos no início o pressupostos de que a forma pela qual é apreendida a realidade determina o próprio significado dela, o que é fundamental na questão do saber."<sup>114</sup>

Embora o momento analético não negue a dialética, mas a complementa, "já que a analética é um método cujo ponto de partida é uma opção ética e uma práxis histórica concreta..."<sup>115</sup>, desemboca-se em uma dimensão fundamental na perspectiva unitária da pessoa humana, que é a semita, ao assumir a corporeidade como categoria no processo pedagógico.

A opção por uma práxis histórica que leve em conta a alteridade, trabalhando na ótica da integração em contraposição à dualista, este momento vai assumir a emergência da teoria da corporeidade na educação, considerando o outro enquanto outro não apenas como 'espírito', mas sua epifania concreta na corporeidade, superando o sujeito descorporificado, e afirmando o sujeito que é corpo.

Hugo Assmann, pensador e educador definido pela tendência da teoria da libertação, é enfático ao afirmar sobre a dimensão da corporeidade na educação.

"É aí que encaixa minha insistência na corporeidade, como instância de critérios e como referência paradigmático básico da educação (e da política, da economia, da religião etc.). Em que sentido? Porque é desde a corporeidade que se pode radicalizar a definição do político, do social, do educacional, etc. e que se pode fazer frente à mentira das promessas de 'qualidade de vida' que desconsideram a corporeidade."<sup>116</sup>

Quando Hugo Assmann trata a corporeidade como um novo paradigma na educação, ele não se refere apenas à educação física

<sup>113</sup>Ler SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações. São Paulo, Cortez, 1991; GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo, Cortez, 1983.

<sup>114</sup>WACHOWICZ, Lilian. O método dialético na didática. p. 42-43.

<sup>115</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 165.

<sup>116</sup>ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. p. 47.

propriamente dita, ao contrário, ele propõe repensar toda a educação no âmbito da dimensão da corporeidade.

Por sua vez, o momento analético na educação vai ter como referência a práxis histórica ética em relação ao outro, considerando o mesmo e o outro não apenas inteligência ou espírito, mas corpos-mentes concretas que saibam articular 'necessidade' e 'desejo', num projeto eminentemente libertador.

## CAPÍTULO II

### 2. A ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO EM CONFRONTO COM A PEDAGOGIA VIGENTE NO BRASIL

No capítulo anterior, fundamentou-se de maneira sintética o pensamento libertador de Enrique Dussel, enfocando sobretudo a ética pedagógica da libertação, que tem uma incidência direta na educação, fornecendo pressupostos filosóficos e pedagógicos para uma nova prática na pedagogia. Embora sendo uma reflexão filosófica densa, ainda que, bem articulada sobre a educação, a ética proposta pelo pensador latino-americano impõe um confronto com a prática vigente, no tocante à pedagogia.

Este confronto é um novo desdobramento deste trabalho, pois em seu background há um pro-jeto, que tem como meta encontrar uma solução para homem latino-americano, que vive à margem do 'pão', da 'escola' e da 'esperança'; esta reflexão, proposta no âmbito da ética pedagógica, é um desafio a partir dos problemas concretos da educação, construindo um pensamento a partir da concretude - sendo portanto uma epistemologia no âmbito da educação.

No entanto, a pedagogia vigente não é insenta da coloração ideológica do poder, que atualmente tem o mando no Brasil <sup>1</sup>, que por sua vez vai imprimir toda uma prática dentro da ontologia pedagógica do sistema, que é perverso e dominador. Esta dominação não acontece apenas na relação funcional entre professor-aluno, mas vem desde o sistema sócio-econômico, que tem como pro-jeto reproduzir uma determinada sociedade, conforme os ditames do capital. A lógica do capital, que permeia toda modernização da educação brasileira, é chamada por Mirian Limoeiro Cardoso, de 'modernização conservadora' <sup>2</sup> é aquela que busca fazer mudanças, sim, mas

---

<sup>1</sup> WERNECK, Vera Rudge. A ideologia na educação. Petrópolis. Vozes, 1984. Nesta obra a autora trabalha toda a dimensão e os elementos que envolvem a ideologia do poder vigente na educação.

<sup>2</sup> CARDOSO, Mirian Limoreiro. Conferência na Universidade Federal do Paraná. sob o título: Pesquisa e crise do conhecimento na universidade, dia 01/10/93.

sempre tendo em vista aumentar o controle e o lucro, a partir da perspectiva do dominante.

Este processo, que caminha segundo a lógica e os ditames do capital, tem sido hegemônico no Brasil, onde a linha educacional prima por uma ótica do 'sucateamento pedagógico' na qual a educação é jogada ao desleixo pelos homens do poder, e onde não se investe com seriedade na formação de professores, nem na sua valorização, ao nível de Primeiro e Segundo Graus, o que por sua vez abre espaço para a expansão do Terceiro Grau em escolas particulares, quase sempre com cursos noturnos e muito fracos. Além disso, nas escolas superiores públicas há um apadrinhamento do quadro docente, fiscalizando a ideologia do professor dos cursos de graduação e pós-graduação.

O confronto, entre a ética pedagógica da libertação e a pedagogia vigente, tem como finalidade construir uma superação da ontologia pedagógica da dominação e afirmar a meta-física da alteridade, que tenha na sua raiz o homem integrado e não apenas a lógica do capital, que é basicamente utilitarista e desumana - 'enxerga o produto mas não a pessoa humana'.

Será exigido uma rigorosa investigação para se fazer um acareamento, pelo qual tornem-se claras as evidências e as diferenças para o leitor dos dois pro-jetos distintos e bem antagônicos. Para tanto, passa a traçar-se alguns aspectos históricos da educação brasileira, a filosofia que permeia esta realidade, a ressonância desta pedagogia na vida concreta e a afirmação da ética pedagógica da libertação, num novo processo pedagógico libertador.

## 2.1. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para caminhar para um confronto com a pedagogia oficial, faz-se necessário ter nesse processo os elementos históricos que perpassam a história da educação brasileira, e que até hoje têm impacto no sistema educativo.



A história da educação brasileira está intimamente ligada a Portugal e por sua vez aos Jesuítas, que desde a chegada dos europeus em terra americana fizeram-se presentes, implantando todo o sistema educacional. "Em cumprimento a isto, chegam com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manoel de Nóbrega (1549).<sup>3</sup>

Os jesuítas, como braço educacional da coroa portuguesa, têm hegemonia na educação brasileira. Já naquele período esta tarefa era primordialmente executada pelos eclesiásticos, e os inicianos dirigiam a Universidade de Coimbra, bem como vinham trabalhar na colônia brasileira.

No entanto, alguns pontos são relevantes nesta fase histórica: primeiro o fato da universidade da Coroa não ter qualquer expressão cultural ou política na Europa e ao mesmo tempo, reproduzir esta inexpressão no Brasil da época.

"Insignificante, senão mesmo nulo, foi o papel desempenhado pela universidade portuguesa, na Idade Média. Numa época em que muitas das universidades se destacavam e adquiriam fama pela importante influência que exerciam, quer na vida política - nacional e internacional - , quer na vida cultural da cristandade, Portugal apresentava uma instituição que quase não chegava a dar demonstrações da sua real existência histórica."<sup>4</sup>

Esta fraqueza cultural da universidade portuguesa vai refletir na sua colônia, onde um ensino mediocre será ministrado no Brasil, não favorecendo para um impulso na cultura. Isto é muito visível, quando no México e no Peru já se fundavam universidades, no mesmo século da chegada dos europeus.<sup>5</sup>

O Brasil cria ainda no papel a sua universidade em 1920, no Governo de Epitácio Pessoa; a mesma foi criada para dar título honoris causa a um rei belga, mas em seguida foi desmantelada, a referida universidade.<sup>6</sup>

<sup>3</sup>RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. p. 1.

<sup>4</sup>JANOTTI, Aldo. Origens da universidade - A singularidade do caso português. São Paulo, Edusp, 1992. p. 211.

<sup>5</sup>STEGER, Hanns-Albert. As universidades no desenvolvimento da América Latina. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970, p. 102-103, afirma que: em 1536 inicia a fundação da Universidade do México, também na mesma época inicia-se a instalação da Universidade de Lima - Peru; e assim consecutivamente são fundadas várias universidades na América espanhola, mas não na América portuguesa.

<sup>6</sup>LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. História das universidades. São Paulo, Estrela Alfa, S/D, p. 431. A primeira universidade brasileira foi decretada em 07/09/1920, instituindo a Universidade do Rio de Janeiro. No entanto, há controvérsias sobre a data da fundação da primeira universidade brasileira, pois em 1912 foi fundada a Universidade do Paraná em Curitiba, que não foi reconhecida pelo governo

Percebe-se a distância histórica entre a fundação espanhola, que tinha raiz na Universidade de Salamanca, e a mediocridade da visão de Coimbra, que não levou um avanço ao Brasil. De fato, não se pode falar em história da fundação das universidades brasileiras, mas sim em uma 'história da resistência à fundação da universidade brasileira', pois foi uma verdadeira guerra de adversários, lutando contra a existência da universidade no Brasil.

Da chegada dos portugueses ao Brasil até o fim do império brasileiro, a educação nesta terra, apesar de ter passado por várias intervenções da coroa, desde a expulsão dos Jesuítas até a chegada da própria coroa com sua corte no Rio de Janeiro, onde se fundam escolas superiores, a educação em todo este período foi pautada pelas diretrizes da Universidade de Coimbra, que por infelicidade era, academicamente, de baixo nível. É importante frisar que a Universidade de Coimbra, que fez vários êxodos para Lisboa, era de uma concepção agrária e funcionava como extensão da corte portuguesa.

A educação que perpassou a história brasileira, tem consigo o forte elemento do descaso português com a cultura e, ao mesmo tempo, uma ideologia que vingou por muitos anos no Brasil: a de que a universidade, a educação e a cultura não eram interessantes para os brasileiros.

"A metrópole lusitana, que fazia do território brasileiro um mero entreposto comercial e de fornecimento de riquezas agrícolas e minerais, jamais se preocupou em educar a população nele instalada. (...) isso durante trezentos anos, a saber, até a chegada da família real em 1808. Educação nunca esteve na cogitação dos governantes, da quem e daí-mar."<sup>7</sup>

Considerando a educação portuguesa no âmbito da mediocridade, evidentemente os reflexos em sua colônia já seriam muito ruins. Porém o país europeu não só negligenciou, por seu baixo nível de produção cultural, bem como, ideologicamente quis manter sua colônia na ignorância. Para conquistar um título universitário, era necessário voltar-se à metrópole, para que em Coimbra se fizessem tais estudos.

---

federal como uma universidade. Por outro lado, há autores, que afirmam que a primeira universidade brasileira tal como se conhece hoje é a USP, fundada em 1934.

<sup>7</sup> SOUZA, Paulo Natanai Pereira de. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro. São Paulo, Pioneira, 1991, p. 9-10.

Os jesuítas, com suas prerrogativas no campo do ensino, dominaram até 1759; com a reforma de Pombal<sup>8</sup>, eles são expulsos das terras brasileiras, e de início ficou um grande vácuo na tarefa educativa. Houve uma destruição do processo de ensino, que existia até aquela fase histórica. Neste momento, mais uma vez é levada ao fracasso a educação brasileira, com a saída dos religiosos educadores.

Pombal tinha como projeto copiar o modelo cultural da Inglaterra, assim superando o Ratio Studiorum dos Jesuítas<sup>9</sup> e implantar no Brasil um novo estilo de educação, com uma filosofia proveniente do movimento empirista e iluminista, a qual no concreto não conseguia avançar nesta perspectiva. Faltavam professores e a tradição escolástica era forte neste meio, levando ao fato de ter, como subjacente, um ecletismo filosófico, que não era nem empirismo, nem iluminismo e muito menos escolástica. O fruto deste projeto é penoso, pois não havia um fio condutor filosófico definido. Por sua vez, as condições humanas eram precárias, pois com a expulsão dos padres do ensino, não havia professores qualificados para tomarem seus lugares nas escolas.

Além da falta de professores, a tradição do magistério ser pouco valorizado e muito mal remunerada, o Brasil já tem isto como uma tradição que já vem de anos, como diz Betty: "Mas no Brasil a arrecadação do subsídio era tão fraca na maioria dos lugares, que muitos professores não passavam de pessoas indigentes."<sup>10</sup>

É interessante perceber que Napoleão Bonaparte vai indiretamente influenciar a educação brasileira; a França ameaça invadir as terras portuguesas, Dom João VI foi obrigado a refugiar-se para o Brasil-colônia, e com a vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, vieram também alguns intelectuais e a aprovação para se organizar em Cursos Superiores no Brasil (mas não universidade). Em 1808 são fundadas as escolas médicas no Rio de Janeiro e na Bahia, como também de economia política e comércio.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup>Ler OLIVEIRA, Betty. As reformas pombalinas e a educação no Brasil. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1973.

<sup>9</sup>Ratio Studiorum eram as diretrizes de ensino dos Jesuítas, que primavam pela escolástica, não reconhecendo a filosofia moderna (Descartes), a ciência físico-matemática e os novos métodos de ensino.

<sup>10</sup>OLIVEIRA, Betty. Op. Cit. p.36

<sup>11</sup>LOUREIRO, Maria A. Salgado. História das universidades. p. 420-424.

O Brasil-império, bem como as primeiras fases do Brasil-república, tem como lei, que direcionava a educação, o projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), o qual determinava a educação como dever do Estado, e a distribuição pelo território brasileiro de escolas, sendo de fato apenas escolas das primeiras letras. Esta lei foi aprovada em 1827, tendo influência até 1946 como única lei geral relativa ao ensino elementar.<sup>12</sup> No entanto, é importante lembrar que no império a escravatura negra estava em pleno vigor, e que a educação, mesmo a elementar era para os brancos de posse ("o ser") e não para aqueles brancos que não tinham posse, muito menos aos negros ("não-ser" dentro do sistema socio-político injusto e aniquilador da alteridade).

A história da educação, que acompanha os ciclos sócio-político e econômico, é permeada pela negação do 'outro' e apenas afirmando o 'mesmo', sendo o 'mesmo' o homem da corte e o 'outro' o pobre, o negro, o índio, o camponês. A relação entre a política vigente e a educação é muito forte. Como afirma Saviani, é "premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada."<sup>13</sup>

A sociedade brasileira historicamente rodou em volta da dependência européia até 1945, e depois também da norte atlântica, sendo uma sociedade que reproduziu em sua cotidianidade as marcas 'sangrentas' da filosofia da dominação que permeia a filosofia greco-européia, fechada em si mesma, que não enxerga e muito menos reconhece a exterioridade. O Brasil cimenta em sua estrutura práticas as mais perversas possíveis que até hoje têm fortes evidências, tanto no meio social, como no educacional.

Para situar os vários períodos históricos brasileiros, que têm influências determinantes na educação, será seguida a análise de Maria Luisa S. Ribeiro, em sua obra História da educação brasileira, que faz uma ligação bem concreta entre os períodos sócio-políticos e as diversas fases que a educação atravessou no Brasil.

É importante destacar que as fases que serão descritas a seguir, têm como objetivo situar o leitor nos diversos momentos históricos.

---

<sup>12</sup>RIBEIRO, Maria L. Santos.. História da educação brasileira. P. 26-27

<sup>13</sup>SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1989. p. 120.

Assim, tem-se: de 1549 a 1808 a consolidação do modelo agrário-exportador dependente, de 1808 a 1850 a crise do modelo anterior e início da estruturação do modelo seguinte; de 1850 a 1870 a consolidação do modelo agrário-comercial - exportador dependente; de 1870 a 1894 a crise do modelo anterior e tentativa de incentivos à industrialização; de 1894 a 1920 ainda o modelo agrário - comercial - exportador dependente; de 1920 a 1937 a crise do modelo anterior e o início da estruturação do seguinte; de 1937 a 1955 o modelo nacional - desenvolvimentista e a industrialização; e de 1955 - 1964 a crise do modelo nacional desenvolvimentista e a industrialização.<sup>14</sup>

A passagem da estrutura social agrária para a urbana leva a sociedade a redefinir os seus referenciais éticos, tendo uma nova imposição na vida concreta. Como Maria Luisa Ribeiro explicita, nos tópicos citados no parágrafo anterior, a sociedade brasileira passou de um modelo hegemônico rural, para o urbano. Esta passagem traz várias implicações à educação, onde se exige uma pedagogia que responda aos anseios do aluno da cidade.

No contexto histórico educacional brasileiro, na periodização proposta pela autora citada acima, percebe-se que, na passagem de um modelo econômico para outro, há uma crise institucional, ou seja, o poder político e econômico nestas passagens criam na sociedade uma instabilidade, que tem sua influência na educação.

A escola, vista como resultado das relações sociais, ainda mais numa sociedade dependente, que passa do modelo agrário para o urbano, carrega em seu bojo as contradições do poder político e econômico, que neste percurso forjaram a prática de uma educação não emancipadora, mas reprodutora das desigualdades sociais; ainda mais, uma escola que continuou a lógica de Coimbra, que era a inexpressiva produção cultural.

"Na escola, dão-se os conflitos como produto de uma sociedade de classes, vale dizer, as crises da família, as mudanças políticas ou culturais e as flutuações econômicas. Enfim, tudo o que define a sociedade em um dado momento serve também para definir a escola."<sup>15</sup>

A história brasileira é marcadamente pelo componente 'dominação', na qual uma elite estreita intelectualmente domina em favor de um projeto confessadamente favorável aos interesses dos países do centro, tendo que a burguesia nacional compactua com este processo. Nisto tem-se uma

<sup>14</sup>RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira. Tópicos desta obra.

<sup>15</sup>JORGE, Leila. Inovação curricular - Além da mudança do conteúdos. Piracicaba,

educação que nunca foi prioridade de governante nenhum, e que no entanto, por iniciativas populares, como por exemplo, a de Paulo Freire, o MEB (Movimento de Educação de Base da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) nunca foi apoiada, mas muito ao contrário, reprimida.

Caminhando nesta perspectiva histórica, nota-se, durante os anos 30 a 50 deste século, um conflito instaurado entre a visão da educação confessional particular católica e a educação laica pública.

Neste momento histórico, a Igreja como instituição fez o jogo dos interesses das classes burguesa, lutando contra o ensino público, com medo de uma educação que tivesse consigo a semente da secularização e do ateísmo.

Entre os anos 30 e 50, a "escola nova" era disseminada entre os educadores progressistas, e uma nova pedagogia começa a dar contornos na educação brasileira que, entre outros pontos, reivindicava: "a organização da educação popular; a obrigatoriedade escolar; o acesso a todos os graus de ensino; a criação de universidades e de institutos; a laicidade do ensino; a necessidade de definição dos meios para serem atingidos os fins."<sup>16</sup>

A pedagogia da "escola nova", que tem por base as inovações pedagógicas a partir das idéias liberais, teve uma culminância em 1932 com o 'Manifesto dos pioneiros da educação nova', e recebeu apoio das medidas governamentais. Inclusive esta tendência é assimilada pela constituição de 1934, que terá influência nas cartas magnas posteriores. No entanto, a escola nova prega em si uma educação liberal e não libertadora.

Basicamente a escola nova tem hegemonia até início dos anos 60, pois nesta época surge uma grande efervescência social, econômica e política, aparecendo junto com a pedagogia de Dewey e Montessori, para em seguida começar a elaboração da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire.

Neste âmbito, a pedagogia de Paulo Freire será uma contribuição com originalidade para a educação brasileira, apesar do fato de que o regime militar, que enxergava tudo a partir dos 'óculos vermelhos', vendo comunismo em tudo que organizava o povo, tratasse de expulsar este pedagogo do Brasil. A proposta de Paulo Freire vinha de encontro à erradicação do

---

<sup>16</sup>NISKIER, Arnaldo. Tecnologia educacional - uma visão política. Petrópolis. Vozes. 1993, p. 17.

analfabetismo nacional, concomitantemente a uma conscientização politizadora do povo brasileiro.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, muitos movimentos populares ligados à educação surgem no Brasil, numa linha aproximada da pedagogia do oprimido; pelo lado da Igreja reaparece a JUC (Juventude Universitária Católica) com um rosto mais à esquerda, e ajudou na organização da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 1960, que ao mesmo tempo funda em 1961 a AP (Ação Popular) tendo um destaque na opção por mudanças radicais: ainda em 1961 a partir da Igreja organiza -se o MEB, favorecendo uma alfabetização ligada à realidade do povo. Neste mesmo âmbito, mas desligada da Igreja, outros movimentos populares revolucionários vão nascendo entre 1959-64, entre eles os CPCs (Centro Populares de Cultura) e os MCC (Movimentos de Cultura Popular), com festivais de música e cultura geral; inclusive, nesta mesma época, a UNE assume uma fisionomia volante, acompanhando e promovendo festivais.

Com o golpe militar de março de 1964 toda esta articulação de organização da cultura popular foi banida e reduzida ao silêncio. É então que, os líderes dos movimentos populares foram presos e/ou exilados pela força militar, com o intuito de restabelecer a 'ordem' a partir de uma ideologia do capitalismo. Para essa ideologia, qualquer ação popular era vista como algo perigoso, e a educação por natureza é algo social e envolve a dimensão popular, tem-se assim uma constante na repressão aos movimentos populares que trabalhavam com a educação. Com esta ação militar acontece um golpe autoritário, que além de tentar arrebentar toda uma formação sócio-política do povo brasileiro, destrói a possibilidade da construção de uma cultura e de uma educação que estava surgindo do seio do povo, não respeitando o que é mínimo para haver a dignidade humana, que é a liberdade de expressão.<sup>17</sup>

É importante perceber que, com a fecundidade de tantos movimentos populares que surgem entre o final dos anos 50 e início dos 60, a educação brasileira, se não sofresse a invasão abortiva das forças do golpe dos militares, teria construído toda uma nova pedagogia, com um rosto brasileiro e uma práxis que daria substrato para construir uma nova sociedade, justa e fraterna. Na cultura popular reside uma força revolucionária, sendo o próprio povo criador do seu universo significativo e construtor da história.

---

<sup>17</sup>Ver GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo, Cortez, 1983. e FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Moraes, 1980.

Entretanto, com o golpe militar tem-se a deterioração do ensino público e o desenvolvimento de uma educação autoritária.

"O tipo de desenvolvimento (ou de modelo de subdesenvolvimento) que foi violentamente implantado a partir de 1964 (o capitalismo dependente) é a causa principal do movimento de desativação dos investimentos do setor público em matéria de educação. A política econômica implantada começa, desde 1965, a exercer pressões sobre a universidade para atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto."<sup>18</sup>

A educação brasileira é em parte resultado das interferências históricas que sofreu durante toda a sua trajetória. Sem dúvida, o movimento repressor desencadeado em 1964 tem larga culpa pelo atual estágio que atravessa a educação hoje - a educação nacional foi sucateada, sendo vendida como um produto caro, mas corroído por dentro, devido o descaso dado pelo setor público.

Embora a educação vá mal, devido à interferência negativa do Estado neste assunto, surgiu no Brasil, no final dos anos 70, uma nova proposta pedagógica, que busca resgatar os aspectos crítico-sociais dos conteúdos, reforça a necessidade da escola pública, do professor como mediador, e repensa o livro didático. Esta pedagogia, que tem inspiração na teoria marxista, foi elaborada por um grupo de pedagogos, entre os quais se destaca Dermeval Saviani.<sup>19</sup>

A contribuição da pedagogia histórica crítica está na atual conjuntura muito a nível de idéias e discurso, pois ainda não foi possível descer até a prática dos professores de Primeiro e Segundo Graus; no entanto, é uma proposta elaborada com originalidade no contexto nacional, e que vem resgatar muitos aspectos que a educação vem deixando de lado. Este trabalho também se propõe a criticar esta pedagogia, devido a elementos fundamentais que são desconsiderados.

Esta abordagem, sobre alguns aspectos da história da educação no Brasil, dá suporte para compreender melhor as filosofias que estão embutidas na educação brasileira, pois é importante lembrar que a filosofia não se cria no vácuo, mas origina-se de um processo histórico.

---

<sup>18</sup>GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. p. 117.

<sup>19</sup>SAVIANI, Dermeval. Obras: Educação: do senso comum a consciência filosófica; Pedagogia histórica-crítica - primeiras aproximações; Escola e democracia. São Paulo, Editora Cortez, respectivamente 1989, 1991, 1983.



## 2.2. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO QUE PERMEIA A REALIDADE BRASILEIRA

A pedagogia vigente no Brasil tem como substrato uma determinada visão de mundo e de homem, que conduz a uma prática bem concreta na educação. Para isto é importante ter bem claro qual é a filosofia da educação que forja a atual práxis educativa.

A filosofia da educação é entendida como uma reflexão que dá embasamento para uma pedagogia, pois a pedagogia é uma teoria que se serve de várias ciências, ou seja, utiliza-se como mediação de várias dimensões do saber, seja a psicologia, a filosofia.... Por isto, é fundamental que não se perca de vista qual tipo de homem se quer educar, para qual tipo de mundo e qual a sociedade que se propõe a construir. Assim, caminha-se para perceber que a filosofia subjacente a uma determinada prática educacional é decisiva ao imprimir o seu caráter próprio, seja autoritária, liberal ou libertadora.

"A filosofia da educação será sempre uma reflexão que se fará não apenas numa perspectiva gnosiológica ou ontológica, mas ética e política. Isso tem a ver, ao mesmo tempo, com as características da filosofia e com as dimensões da práxis humana, da qual a práxis educativa é um aspecto."<sup>20</sup>

Volta-se aqui à força da filosofia de Emmanuel Levinas, que compreende a ética como a filosofia primeira e não apenas um ramo da filosofia, sendo que esta dimensão ética terá fortes conotações sociais e políticas, e não apenas uma moralidade pessoal. A reflexão filosófica, como investigação crítica, e colaboradora com as ciências sociais, na perspectiva de Jürgen Habermas <sup>21</sup> e ao mesmo tempo ética na ótica de Levinas, vai levar a perceber que a filosofia da educação determina a postura pedagógica e consequentemente a prática política do sistema educacional, bem como do professor.

<sup>20</sup>RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. São Paulo, Cortez, 1993, p. 25.

<sup>21</sup> HABERMAS, Jürgen é um pensador alemão da escola de Frankfurt, que trabalha com a teoria crítica - Ética comunicativa - em que coloca a filosofia como investigação crítica e colaboradora com as ciências sociais. Existe um diálogo atualmente entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação. O início do programa deste diálogo foi em 1989 em Freiburg, na Alemanha; o segundo encontro aconteceu na Cidade do México em 1991, na Universidade Iberoamericana; o terceiro seminário realizou-se na cidade de Mainz, Alemanha; finalmente, o quarto encontro, que é o mais recente, aconteceu em 1993 em São Leopoldo, Brasil, na Unisinos. Indica-se a leitura dos anais publicados com o título: Ética do discurso e filosofia da libertação - modelos complementares. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1994, 264 páginas.

Caminhando na perspectiva da eticidade, a filosofia da educação para merecer o nome que tem, deve refletir a educação no todo, desde o aluno até o sistema sócio-econômico em que está assentada uma dita educação. Não cabem aqui reflexões isoladas ou fragmentadas, ainda mais num tempo de esfacelamento da concepção de mundo e de homem que experimenta a sociedade brasileira; mas cabe sim, uma visão integrante e integradora da pessoa humana, no fenômeno da educação.

A retomada deste ponto vai ajudar o leitor a notar as questões de fundo e sua abrangência no tocante à educação, para encaminhar, num passo posterior, a proposta pedagógica que ajude a criar a perspectiva para uma educação libertadora e dê espaço para o surgimento de um homem novo, livre do peso de uma ideologia que o faz ser escravo do sistema sócio-político.

Nesta colocação sobre a filosofia da educação, Vera R. Werneck fornece outros elementos que ajudam a aprofundar a compreensão crítica que esta dimensão do saber tem para a pedagogia.

"A filosofia da educação tem seu lugar bem demarcado, não se confundindo com as ciências que ajudam a compreensão dos problemas relativos à educação (...). Cabe a ela a reflexão crítica sobre o relacionamento social e político, sobre a ideologia e o processo de ideologização, sobre as ciências, a linguagem e o processo de comunicação entre os homens, sobre o mundo, buscando sempre o sentido último da existência humana."<sup>22</sup>

Compreendendo a função crítica, ao mesmo tempo em que a filosofia subjacente a uma prática pedagógica é direcionada ao processo educativo, faz-se necessário avançar na percepção das tendências e correntes da filosofia da educação brasileira que permeiam a realidade pedagógica.

A partir da visão histórica, que se apresentou no item anterior deste trabalho, o leitor pode compreender melhor como a filosofia da dominação esteve presente em toda caminhada educativa brasileira, manifestando-se as vezes com uma roupagem nova, mas nunca deixando de ser uma ontologia do poder vigente, que deseja infalivelmente manter o "status quo", ou reproduzir em outros estágios uma educação excludente. É uma educação contaminada pela visão de que o pobre é o não-ser, como afirmou Rousseau: "o pobre não tem necessidade de instrução."<sup>23</sup>

<sup>22</sup>WERNECK, Vera Rudge. A ideologia na educação. p. 70.

<sup>23</sup>LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. História das universidades. p. 403.

No entanto, a educação brasileira, apesar de ter subjacente uma filosofia da dominação, no decorrer da história atravessou e vivenciou várias etapas diferentes, nas quais uma tendência predominava. No todo, tinha-se uma postura um tanto eclética - o professor praticava um pouco de tudo em sua práxis educativa.

A educação humanista tradicional, que imperou até os anos 30 deste século, dá embasamento ideológico ao poder, justificando sempre a prática política exercida pelos mandatários da época, onde ter acesso às letras era privilégio daqueles que tinham posses. Neste sentido, o humanismo tradicional forma a pessoa, de fato, para repetir aquilo que estava vigorando, a nível de visão de mundo e de homem.

No século passado, a educação começa a bifurcar, onde começa aparecer mais de uma vertente dentro do humanismo tradicional, sendo de um lado a religiosa e do outro a laica. Dermeval Saviani afirma que:

"Na vertente religiosa a corrente inspiradora é, sem dúvida, o tomismo. Já na vertente leiga detecta-se a influência de um punhado de autores europeus 'de segunda ordem' de tal modo que, se se pode falar aí em corrente, o seu nome seria 'ecletismo'. Não é por acaso que V. Cousin, pensador menor na Europa, tenha exercido considerável influência no Brasil. Para mencionar um pensador que se ocupou explicitamente com a educação, lembre-se a influência eclética sofrida por Rui Barbosa."<sup>24</sup>

Estas duas correntes vão degladiar-se, não acontecendo um confronto sadio, mas muitas vezes uma querendo liquidar a outra, tendo um cenário não de colaboração, mas de luta, para ser reconhecida a vencedora, pelo poder estabelecido. O conflito se faz necessário nas relações sociais, para surgir em coisas novas, pois o social não é estático, mas muito dinâmico, e o confronto é um bem, pondo em evidências as diferenças para construir um novo processo. Entretanto, não foi bem isto que se evidenciou na educação desta época.

Na década de 20 deste século, a concepção humanista tradicional ajudou a fermentar um grande entusiasmo pela educação, acreditando que a escola poderia ser a grande redentora da sociedade. Formando bons estudantes, a sociedade seria corrigida de suas mazelas,

---

<sup>24</sup>SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, Dermeval Trigueiro (Org.) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1987.p. 34.

caminhando por uma visão ingênua e individualista e não reconhecendo que também o coletivo é importante, para corrigir os desvios e os erros no social.

Foi importante esta fase, por um lado por haver enfatizado a necessidade da escola obrigatória e gratuita para toda a população, favorecendo assim a participação política da sociedade. Nesta época, o voto nas eleições começa a assumir uma face mais democrática, na qual os pobres e as mulheres têm direito a votar, nas eleições gerais.

Já nos anos 30, começam a surgir as idéias da escola nova com um forte otimismo pedagógico, ultrapassando o interesse do político para o técnico-pedagógico, sendo por sua vez sufocada a politização que vinha acontecendo na classe trabalhadora. Esta virada na educação vai proporcionar um esvaziamento na mobilização social que vinha acontecendo, ajudando a estabelecer com mais força os interesses da classe que já tinha hegemonia no poder, que era a classe dominante da época.

Nos anos 30, percebe-se mais uma vez fortemente o confronto entre a visão laica e a católica na educação: por um lado a ideologia dos pioneiros da escola nova e por outro lado a ideologia católica, que terá influência pela LEC (Liga Eleitoral Católica) na constituição de 1934.<sup>25</sup> Assim esta constituição, no que trata da educação, assimilou pontos das duas correntes.

"Estabelece a nova constituição de 34 (Art. 150 a) a necessidade da elaboração de um plano de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quota fixas para a federação, os estados e municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150). Implanta-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo."<sup>26</sup>

Com a constituição de 1937, o autoritarismo do chamado estado novo abafou a circulação de criação das idéias pedagógicas, e a filosofia que imperava era o medo.

Somente em 1945, com a dita reabertura democrática, é que voltam a circular as idéias pedagógicas, ressurgindo com força a tendência

<sup>25</sup>Ler CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

<sup>26</sup>FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. p. 50-51.

humanista moderna, regada pelo psicologismo pedagógico, que terá novos desdobramentos nas décadas seguintes, forjando novas posturas na educação.

Em grandes linhas pode-se dizer, então, que a educação nos anos 40 teve a influência de um aspecto chamado psicologismo, devido ao interesse que se desperta pela dimensão psicológica na educação. Já nos anos 50, encontra-se o influxo do sociologismo, que desperta o interesse da sociologia na educação, percebendo a influência do social na pedagogia. No entanto, os anos 60 tem a marca da economia, onde o economicismo rega as tendências deste período, seja na pedagogia oficial, seja na tentativa de elaborar uma pedagogia dialética.

No contexto da educação brasileira, vão sendo delineandas as propostas pedagógicas, fundadas nas mais diversas correntes filosóficas, onde cada uma tem um determinado pro-jeto, tendo como base a antinomia escola-particular e escola-pública.

Pelo lado da escola-pública há várias correntes de pensamento que divergem, e põe em relevo uma outra proposta pedagógica, na qual a visão humanista da escola-pública se sub-divide em: liberal pragmatista calcada a partir da visão filosófica de Willian James<sup>27</sup>; e liberal idealista, que tem uma certa conotação socialista. A liberal pragmatista vai levar nos anos 60 ao tecnicismo pedagógico, e a liberal idealista assumirá contornos da concepção dialética da educação.

Pelo lado católico nos anos 50, constrói-se a 'escola nova católica', tendo a AEC (Associação de Educadores Católicos) como promotora de uma renovação no processo pedagógico, promovendo as famosas "semanas de estudos pedagógicos". Nestas jornadas pedagógicas, a visão católica difundia a filosofia de Montessori e Lubienska, criando posteriormente inclusive o instituto pedagógico Maria Montessori, ligado a um grupo internacional com sede na Holanda. A filosofia que estava por traz desta caminhada era renovar as escolas católicas para uma visão moderna da educação, mas sem perder de vista a formação religiosa.

---

<sup>27</sup>Willian James é um pensador norte-americano que deu avanço à filosofia pragmatista, a qual teve e tem uma forte influência na sociedade dos Estados Unidos da América, inclusive na educação.

A educação católica só vai assumir uma nova filosofia neste contexto a partir de 1964, com o evento do Concílio Vaticano II<sup>28</sup>, que abriu as portas da Igreja para o mundo; desde então, os educadores católicos progressistas começaram a cultivar uma filosofia que dará substrato para engajar-se na luta por uma educação que tenha como meta os interesses populares. Neste momento, pela primeira vez na história, a Igreja começa a se afinar com a concepção dialética na educação.

Com a repressão militar de 1964, advém uma educação que tem por base a filosofia do autoritarismo, a qual em seu bojo traz uma proposta norte-americana conhecida como o tecnicismo pedagógico. A filosofia da tecnologia na educação apesar de não ideologizar totalmente todos os professores, teve uma forte influência na educação, durante todo o governo militar.

Com isto surgem no final do governo militar posicionamentos críticos da proposta vigente, mas ainda numa linha da teoria da reprodução<sup>29</sup>, em que se defende a tese de que a educação seria uma simples reprodução dos modelos sócio-políticos e econômicos vigentes.

No final dos anos 70, a proposta da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire começa vagarosamente a voltar à liberdade, e torna a ser novamente estudada, entendendo que não existe texto sem contexto, e que as palavras e idéias geradoras, tiradas da realidade do educando, levam a uma educação conscientizadora; neste sentido, muitos grupos de base, ligados à Igreja e aos Movimentos Populares e Sindicais, levaram adiante esta proposta, acontecendo assim uma alfabetização que se ligava com a vida concreta, permanecendo no entanto sem apoio qualquer, por parte do poder público.

Ainda no período dos anos 70 e início dos anos 80, constrói-se a partir de pedagogos de esquerda uma tendência que tem como pressuposto a análise marxista: a pedagogia de concepção progressista dialética, valorizando os conteúdos sociais e histórico-críticos. Esta postura foi muito trabalhada nos cursos de pós-graduação em educação com várias publicações, mas não conseguiu chegar ainda a prática do professor na escola, como já foi dito anteriormente

---

<sup>28</sup> O Concílio Ecumênico do Vaticano II foi uma verdadeira virada da postura da Igreja na Sociedade, onde ela passou da apologia teológica para uma visão mais aberta, inserido no social; a partir de então não se compreende mais a Igreja Católica como uma instituição desligada dos movimentos sociais.

<sup>29</sup> Ver BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

Isto faz perceber que se têm vários elementos para trabalhar, quando se questiona a filosofia da educação que permeia a realidade educacional brasileira. Primeiramente, tem-se um discurso oficial do governo, que não corresponde à prática, e em segundo lugar o professor é muito pluralista e as vezes até eclético, quando não se tem claro que sua prática é um pouco de cada filosofia.

É forte a defasagem entre o discurso oficial e a prática, pois normalmente este discurso tem por meta encobrir o que está evidente: que milhões de brasileiros entre 7 e 14 anos estão fora da escola, e o poder público continua a enganar, pondo uma roupagem falsa e fazendo belos discursos 'vazios'. Professores não são valorizados, e ao mesmo tempo não é prioridade em qualquer dos governos brasileiros, que a educação de fato fosse um direito a todos.

Por sua vez, o professor é vítima de toda esta enganação e repassa esta amargura para seus alunos; no entanto, reproduz a prática do sistema, que não é tão formativa para a vida; pior ainda, este professor não tem claro uma proposta pedagógica que ajudaria a criar novas relações sociais. "O professor é explorado para explorar; é dominado para dominar."<sup>30</sup>

A filosofia da educação, que está intimamente ligada com todos estes aspectos tratados da educação no Brasil - já que não se pode compreender o ensino-aprendizagem fora do contexto social - vai dar elementos concretos para repensar a educação.

"...a filosofia da educação não pode ser entendida como um saber desvinculado de qualquer finalidade, de qualquer sentido prático, um saber gratuito e descompromissado, mas que, ao contrário, tem um compromisso com a realização humana, com o seu crescimento como ser capaz de escolher e decidir sobre sua vida."<sup>31</sup>

Depois da percepção dos tópicos que determinaram e determinam a educação, em que o interesse não é centrado na melhoria da qualidade de ensino e que se torne de fato um direito para todos, pode-se afirmar que a educação brasileira está baseada na ontologia, horizonte último e único de uma compreensão totalitária, onde se explica a realidade a partir do horizonte do ser, numa visão capitalista, daquele que possui o capital, enquanto

<sup>30</sup>SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). Filosofia da educação brasileira. p. 42.

<sup>31</sup>WERNECK, Vera Rudge. A ideologia na educação. p. 71.

o que não detém a posse é o não-ser, sendo que a educação não o pensa e muito menos o considera.

### 2.3. A RESSONÂNCIA DA PEDAGOGIA OFICIAL NA VIDA CONCRETA

A vida social, a vida pedagógica... é sedimentada e processada a partir do relevo de idéias que por sua força demarcam certos parâmetros que dão a tônica no concreto da vida na escola e na sociedade; ou seja, as teorias que são determinantes na elaboração de uma visão conjunta do mundo e da pessoa humana, produz em uma ressonância no cotidiano. A cotidianidade é marcada por estas teorias, que dirigem e até condicionam certas práticas.

Como foi visto nos itens anteriores, a educação brasileira é muito marcada por discursos oficiais, mas com pouquíssima prática no concreto; e não raras vezes, a educação, os professores e os alunos são tratados como objetos de pouco valor. A dimensão ética da ressonância da responsabilidade do Estado é praticamente ignorada pelos mandatários do poder.

Esta desvalorização da educação terá altíssima ressonância na vida do magistério e dos alunos, em que a educação passa a ser uma mercadoria de segunda classe, e muitas vezes cara, não sendo favorecida aos mais pobres, pois estes são excluídos do sistema. A educação só tem interesse enquanto 'palanque' para discursos inflamados, mas totalmente esvaziados na prática, após os pleitos eleitorais.

A prática do sistema sócio-político e econômico vai definir toda uma abordagem da educação, na qual os professores vão reproduzir o mesmo sistema, se não possuírem um instrumental teórico crítico, o que vem a causar um impacto desastroso na vida dos educandos.



### 2.3.1. A PRÁTICA DO SISTEMA.

O sistema sócio-político e econômico vigente no Brasil é considerado pela grande maioria dos sociólogos como 'capitalismo selvagem e dependente', no qual jogam-se milhões de brasileiros a sub-viverem como miseráveis. Quando passa para a educação, esta triste realidade se repete em milhões de crianças que, entre 7 e 14 anos, são excluídas da escola elementar; basta ver os dados do IBGE. Como pode uma nação caminhar para o progresso e a modernidade, se não favorece aos seus filhos e filhas o mais básico para extrapolar esta escandalosa realidade? Discursos oficiais nunca faltaram, prometendo agilizar esta situação.

A prática do sistema, quando trata da educação, é inócua e perversa; inócua porque não consegue passar do discurso oficial para a prática, repetindo séculos de uma realidade que já se tornou componente da vida do brasileiro, que é ver seus filhos fora da escola; perversa, pois na moralidade deste sistema já está entranhada a filosofia da dominação, em que apenas uma parcela mais privilegiada da sociedade tem o direito de ter uma educação, para que assim continue sendo a parcela dos dirigentes e mandatários de um povo sub-desenvolvido.

"As classes dirigentes, formadas em cursos regulares, estão aptas a assumir seu papel, no centro dinâmico do sistema; as demais constituem a clientela dos cursos supletivos. A relação dialética entre ambas que as caracterizam como mutuamente condicionadas e condicionantes é reforçada por essa mesma relação existente entre o ensino regular e o supletivo. O sistema educacional institucionalizou na práxis a própria relação de classes, reproduzindo-a também ao nível da sociedade civil."<sup>32</sup>

A moralidade da práxis do sistema como um todo vem justificar e legalizar uma situação que está se petrificando na educação brasileira, onde se vê com normalidade que milhões de crianças fiquem sem escola. No Brasil caminhou-se para a institucionalização da injustiça: "Falar de 'legalidade' da injustiça é falar da 'ilegalidade' da justiça, ou da promulgação da imoralidade como ordem legal ou da proibição da moralidade na mesma ordem."<sup>33</sup>

<sup>32</sup> FREITAG, Bábara. Escola, estado e sociedade. p. 124.

<sup>33</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume II. Moralidade e moralidade. São Paulo, Loyola, S/D, p. 80.

A teleologia <sup>34</sup> do sistema, que impõe esta moralidade na educação brasileira, é basicamente reportada à ontologia da dominação, onde o ser é pensado a partir do horizonte do dominador, e o excluído do sistema é negado como o não-ser, que Parmênides trouxe para a filosofia ocidental. A finalidade última é manter o sistema social como está, e a educação deve ser um instrumento que ajude a reproduzir esta moralidade vigente perversa.

Por sua vez, e subjacente a esta moralidade do sistema, há toda uma ideologia que sedimenta a legalidade vigente, divinizando uma prática de dominação. A lei é 'divinizada' como algo que deve reger as relações de dominação. Tudo isto é muito evidente na educação, pois a atitude passiva diante do descabro pelo qual caminha o sistema educacional brasileiro revela que os mandatários não têm interesse nenhum em que a educação no concreto seja para todos.

"É ainda importante lembrar que o processo educativo não se exerce no abstrato, mas dentro de uma sociedade com características culturais próprias. Portanto, é um processo que não visa apenas ao indivíduo, mas ao grupo, à comunidade, estabelecendo os padrões de comportamento para o próprio indivíduo. Não se pode abstrair da situação histórica e da ordem social onde ele atua."<sup>35</sup>

Esta historicidade da educação articulada no coletivo, numa perspectiva de dominação, vai favorecer o fato de que a moralidade vigente continue a perpetuar-se, e que a exterioridade, o outro enquanto outro - fora do sistema, continue a ser esta 'massa sobranse', que se verifica no Brasil. Ainda mais, num país em que o capitalismo é pré-moderno, não há interesse nenhum em somar com os excluídos; ao contrário, busca-se descartá-los.

Embora descarte e prive milhões de crianças da educação elementar, no mesmo instante, este mesmo sistema fornece para aqueles que têm acesso à escola uma educação contaminada pela ideologia da dominação, pois os projetos pedagógicos são calcados a partir de uma ótica eminentemente dominadora.

"Na América Latina enunciam-se projetos pedagógicos nas leis educativas ou nos planos de escolaridade. Estes projetos político-pedagógicos indicam as opções globais que os estados se comprometem a realizar. Por sua parte, esses projetos são implementados por modelos que nunca podem deixar de ser ideológicos, isto é, que esclarecendo uma certa

<sup>34</sup>Teleologia: telos, em grego, significa finalidade.

<sup>35</sup>WERNECK, Vera Rduge. A ideologia na educação. p. 67.

totalidade interpretativa ocultam a futura, aquela que abrirá caminho depois."<sup>36</sup>

O projeto pedagógico de dominação, horizonte ontológico que exclui a exterioridade do sistema brasileiro, tem em si a moralidade da maldade, pois o bem situa-se para este sistema naquilo que dá sustentação a ele próprio, ignorando o que está em um outro horizonte existencial.

Por isso, para caminhar para uma educação crítica, faz-se necessário que os pedagogos questionem constantemente qual é o fundamento último dos modelos e projetos pedagógicos vigentes no Brasil; pois a partir daí pode-se começar a gestar novos modelos e projetos pedagógicos que sejam a favor da libertação e de uma vida mais digna.

A escola, que pode ser um instrumento de emancipação, tem repetidas vezes sido utilizada como meio de reprodução da desigualdade social e, pior ainda, da justificação da dominação. " Assim, a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram esta estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual."<sup>37</sup>

Por sua vez, os modelos e projetos pedagógicos vigentes estão fechados na totalidade ontológica, que por si mesmo não enxergam além de seus próprios interesses perversos, que se resumem a educação como ferramenta de dominação, praticando uma pedagogia que se fecha para a exterioridade. "A pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, matém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização."<sup>38</sup>

De fato, o sistema sócio-econômico é permeado pela ideologia da lógica da exclusão, muitas vezes não percebida pelo próprio excluído deste sistema. A educação acompanha esta mesma lógica, onde no Brasil a educação está fechada numa totalidade pedagógica que não reconhece a alteridade.

---

<sup>36</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume III. Erótica e pedagógica. p. 223.

<sup>37</sup>FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. p. 66.

<sup>38</sup>FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983, p. 43.

### 2.3.2. A PRÁTICA DOS PROFESSORES

É importante considerar, para uma maior compreensão da realidade educacional, que o professor está inserido no contexto sócio-político e econômico em que atua. Sem dúvida, este meio exerce um influxo de influências em sua prática. Mesmo tendo a melhor das intenções, se não tiver o senso crítico o professor repete na sala de aula o esquema ideológico do poder vigente, com suas armas desumanizadoras.

Por sua vez, o professor normalmente é dirigido pela empiria<sup>39</sup> e muito pouco pela teoria. A professora Lilian A. Wachowicz afirma em sua obra, O método dialético na didática, que: "A maior parte das pesquisas realizadas entre professores, em exercício na sala de aula, demonstra uma grande distância entre teoria existente sobre a ação pedagógica e a sua prática."<sup>40</sup> Esta distância entre teoria e prática, que é tão comum no cotidiano dos professores, já que a teoria deveria ser enriquecida na prática, e a prática revisada e alimentada na teoria, demonstra que o descaso do poder oficial vai-se manifestando no magistério.

O professor brasileiro é altamente desvalorizado pelo pouco salário com que é pago, pelo pouco reconhecimento social e por sentir-se frustrado no exercício de sua profissão. Neste sentido, 40% dos docentes querem mudar de profissão<sup>41</sup> acreditando que a saída para a sua realização profissional está em passar pela porta da escola, e não voltar mais.

Diante deste desgaste, percebe-se em alguns estados brasileiros que a escola pública anda à procura de professores para preencher as vagas existentes. No Paraná que é chamado o lugar 'onde o Brasil está dando certo', até o início de maio de 1994, havia somente na região de Curitiba, 6 mil horas-aula sem professores, ficando vagas, e os alunos sem condições de aprender algo nestas disciplinas. Muitos outros exemplos catastróficos podem ser dados, de outros estados brasileiro, sendo impossível descrevê-los todos.

<sup>39</sup>Empiria: entendido como prática a partir do experimento, seguindo o senso comum e não o senso filosófico/científico.

<sup>40</sup>WACHOWICZ, Lilian A. O método dialético na didática. Campinas, Papirus, 1991, p. 110.

<sup>41</sup>40% dos docentes querem mudar de profissão: título de uma matéria da Folha de São Paulo, de 16 de Maio de 1993, p. 4-6.

O projeto fundamental e último do sistema é manter o *staus quo*, e para isto é necessário ter o professorado em seu domínio. Neste sentido, os pedagogos, os cientistas em pedagogia trabalham como técnicos e mediadores do sistema, mas não caminham pelo senso crítico, que é questionar todo o sistema em sua reprodução. É necessário ter bem claro os objetivos do sistema, para a partir desta constatação realizar um trabalho que não seja de perpetuação da ideologia do mando, mas ajudar a construir a fraternura.

Pedro Demo em sua obra Desafios modernos da educação<sup>42</sup>, fala da necessidade dos alunos e da comunidade avaliarem os professores, para caminhar para uma exigência de competência. No entanto, há que se compreender que este processo extrapola a figura do professor. A comunidade e os alunos não têm elementos suficientes para poder avaliarem o professor; se os alunos e a própria comunidade não avaliar também a política educacional do sistema. Percebe-se que este assunto toma outras dimensões. É importante que as reivindicações por melhores salários ao magistério caminhem conjuntamente com a exigência de maior competência em sala de aula, e vice-versa; uma coisa não pode desvincular-se da outra.

A falta de valorização do professor e sua pouca remuneração leva a um desinteresse, fazendo o mínimo que pode, apenas para cumprir os horários prescritos pelas secretarias de educação. Faz-se necessário frisar que a culpa não é só do professor.

Embora o professor seja explorado e muito desvalorizado, não pode perder de vista neste terreno a sua missão, e o fato de que sua prática pode ser revertida em passos para a emancipação, podendo ajudar a edificar novas relações sociais. "O educador está sempre para sua função na posição de quem reconstrói o processo educativo e, por conseguinte, de quem destrói o que com ele é incompatível."<sup>43</sup>

O professor está na situação limite de não ser valorizado, mas ao mesmo tempo na situação de proximidade na relação com seus alunos na escola; sua prática em sala de aula vai determinar um tipo específico de educação, pois com sua linguagem verbal e não verbal passa toda uma visão de mundo e de pessoa, sendo que a linguagem é encharcada de um conteúdo

<sup>42</sup>DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis. Vozes. 1993, p. 89.

<sup>43</sup>WERNECK, Vera Rudge. A ideologia na educação. p. 86.

ideológico, pois os signos estão intimamente ligados à situação social de uma práxis.

Se no geral a prática dos professores tem sido a de reproduzir a ideologia do sistema, novos substratos críticos poderão ajudar o professor a elaborar uma práxis eminentemente libertadora, onde aluno, professor e comunidade, em parceria, num espírito de colaboração, processem uma práxis que transfome todo o sistema.

### 2.3.3. IMPACTO NOS ALUNOS: FORMAÇÃO OU DEFORMAÇÃO ?

Diante da pressão que vem do sistema como um todo e da prática dos professores, o aluno é obrigado a beber este suco 'azedo', que é uma educação ideologizada por um sistema sócio-político e econômico iníquo, e se concretiza a ontologia parmenidiana, na qual o 'ser é' o 'não-ser não é', o filho da burguesia tem escola para adquirir elementos para continuar manipulando a sociedade, os alunos da classe popular, quando têm, é uma escola de péssima qualidade, que ao mesmo tempo o ideologiza, para manter o social conformando com a situação injusta.

A escola, que deveria ser um espaço de formação para que os educandos adquirissem uma cosmovisão e um rigoroso senso crítico para compreender a si mesmo e a sociedade, acaba introjetando nos alunos uma instrução justificadora de toda estrutura injusta, que está presente no social. De educadora a escola passa a ser instrutora, não exercendo o seu papel, pela o qual é chamada, numa sociedade onde a injustiça prevalece perante a justiça.

Diante de toda esta realidade, o aluno é subjugado a ser um mero 'ente orfanal' como 'coisa sem dono', não tendo voz, nem vez na escola. É um ente passivo que recebe a ação do sistema através do professor (ego magistral). O aluno é um ente orfanal não por opção, mas por situação, em que é obrigado por tantas forças ocultas a decepar uma visão crítica da realidade. Porém, é importante considerar que a passividade não é absoluta, mas há também contradições quando o aluno se 'levanta' para ser sujeito.

Milhões de crianças brasileiras são excluídas da escola, e à outra parte, que são estudantes das classes populares, é fornecida nas escolas públicas uma educação de baixa qualidade e ao mesmo tempo contaminada pelo vírus ideológico da classe dominante; neste sentido, pode-se afirmar que o que se tem não é uma educação, mas uma verdadeira deformação intelectual e ética, onde o ser do estudante não é respeitado, formando inconscientemente pessoas para não valorizar a vida e assim não contribuir em quase nada para a dignificação da pessoa humana.

A deformação educativa advém de muitas maneiras; uma delas está nos materiais didáticos que são indicados pelos professores, que normalmente seguem a lógica do sistema, e repassam textos didáticos ideologizados<sup>44</sup>, para manter a situação. As 'belas mentiras' são contadas e trabalhadas em sala de aula, formando um visão 'manca' da realidade; o estudante, não tendo senso crítico, não tem elementos para questionar o professor e muito menos o sistema. Ultimamente, alguns pesquisadores estão verificando que os textos didáticos, fornecidos oficialmente pelas secretarias de estado estão altamente carregados de um tom discriminatório, que é preconceituoso contra o negro, o índio e o pobre.

Se a escola é o lugar onde o aluno deveria aprender a aprender<sup>45</sup> para que assim pudesse caminhar com suas próprias pernas, e construir um conhecimento apropriado a sua realidade, acaba muitas vezes apenas aprendendo a copiar, e a copiar muito mal, envolvendo-se com uma ideologia que vem do poder vigente e criando uma consciência mesquinha e individualista, pela qual o coletivo é renegado como algo que não lhe pertence.

Aprender a aprender não é somente uma fórmula, mas tem conteúdos específicos. Assim, cada vez que se fala em aprender a aprender, dever-se-ia falar em aprender a aprender quais determinados conteúdos. Aqueles conteúdos que levam à cidadania e à libertação.

O 'eu' deve-se articular-se com o 'nós', não pode reduzir-se tudo ao individual, bem como não se pode exaltar o coletivo a ponto de oprimir o individual - os extremos normalmente são perigosos e acabam deformando uma proposta humanizadora; o que se quer é articular bem uma educação que

---

<sup>44</sup>NOSSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo. Moraes, 1978.

<sup>45</sup>Aprender a aprender: é o tema central da obra de DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação.

saiba resgatar o individual e o coletivo e fazer uma caminhada onde cada dimensão, tendo seu campo próprio, forme o indivíduo para ter autonomia, para ser ele mesmo, mas que esta autonomia esteja em função de edificar também o coletivo.

O compromisso social surge a partir desta relação bem feita, a qual é caracterizada pela aproximação da pessoa que é mais humana em si mesma, em que a pessoa humana é o único animal que tem condições de reflexionar sobre si mesmo, de construir uma consciência, uma ética, de trabalhar a dimensão da liberdade e por fim ser solidário.

Quando a dimensão da solidariedade perde-se de vista na educação, numa sociedade secularizada, perde-se o ponto de referência que é a pessoa humana; numa visão teocêntrica em que tudo era normatizado a partir do transcendente, era possível educar na perspectiva dos mandamentos que vinham de fora; mas numa sociedade moderna, na qual já se fala até em pós-modernidade, a solidariedade aparece como o substrato fundamental para uma educação que seja libertadora.

É chocante notar que a solidariedade como categoria é praticamente desconhecida na práxis educativa no atual sistema vigente; a competição é a mola propulsora do capitalismo pragmático e uma constante nos meios estudantis, mas a busca de uma consciência para o ser solidário é ignorada na educação brasileira como um todo. Assim tem-se uma deformação e não uma educação para a vida, para a liberdade e para a solidariedade, numa sociedade em que o 'ter' sobrepõe-se ao 'ser'.

#### 2.4. A ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO COMO SUBSTRATO PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

A ética pedagógica da libertação, proposta por Enrique Dussel desenvolve um discurso filosófico no qual se sedimenta toda a plataforma para uma práxis na pedagogia.



No dizer de Pedro Demo, "a pedagogia deve sair da sacristia"<sup>46</sup>, ou seja, deve deixar de ser instrumentalizada como suporte de discurso e prática 'moralista' que apenas faz com que a situação permaneça como está, afastando toda possibilidade de transformação, devendo ser um espaço científico de ensino-aprendizagem crítico, que considere a pessoa humana integrada no mundo social onde ela viva.

Neste sentido, a ética da libertação propõe uma leitura crítica da atitude do professor, onde este não vá apenas reproduzir o discurso do sistema, mas questionar não só os conteúdos, e inclusive o sistema sócio-político e econômico. Por exemplo, o professor que leciona História, numa perspectiva libertadora, não vai reproduzir em suas aulas uma visão ingênua e até preconceituosa que está em muitos livros didáticos, mas vai focar de modo crítico este ensino. Ou ainda, um professor de Matemática não vai ensinar Matemática pela simples Matemática, mas vai dar qual o sentido que esta disciplina possui em seu bojo epistemológico e qual sua função para construir uma nova sócio-economia.

Em grande linhas, confrontando a ética pedagógica da libertação com a pedagogia vigente, a ética da libertação é um substrato importante para uma pedagogia libertadora, pois abre uma práxis educativa transformadora; entre estes elementos, destaca-se o reconhecimento da alteridade na educação, a necessidade de construir uma nova sociedade e o repensar da função da escola e da prática do professor, diante do sistema social.

O ensino no Brasil perpassa por um inverno prolongado, a educação básica não é favorecida a todos como um direito, mas como produto de baixa qualidade. No entanto, com preço muito alto, já a universidade vive em um momento forte de crise<sup>47</sup>, a qual não consegue empreender uma tônica positiva na sociedade onde está inserida, fornecendo um cientificismo, e não uma formação global<sup>48</sup>; por isto, é denominada esta situação de caótica. A crise em uma instituição ajuda as pessoas envolvidas a serem desafiadas, e juntas no conflito buscarem o 'novo'.

Quando se trata do ensino superior no Brasil, a crise está situada no âmbito do pouco ou quase nenhum impacto a nível de contribuição para o progresso humano, que leve à justiça social e a uma visão crítica - na

<sup>46</sup>DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. p. 45.

<sup>47</sup>SOUZA, Edson Machado. Crises e desafios no ensino superior do Brasil. Fortaleza, UFC, 1984. Nesta obra há um bom tratado sobre a crise do ensino superior no Brasil.

<sup>48</sup>Ver o texto do autor desta dissertação: Função da universidade - formar técnico ou cidadão? Curitiba, Mimeografado, Mestrando em Educação - PUC-PR, 1994.

qual a universidade favoreça a sociedade, pois no dizer de Miriam Limoeiro Cardoso, "a crise da universidade é resultado da política dos governos que atuaram e atuam em nosso país, seguindo basicamente a lógica do capital."<sup>49</sup> Neste sentido, caminha-se para uma modernização conservadora e excludente, mudam-se 'as máscaras' mas não o interior, favorecendo sim a expansão do poder do capital em detrimento da pessoa humana, favorecendo o aumento e o controle do lucro do projeto dominante, em prejuízo do coletivo - o social é descartado para a marginalidade, neste projeto político dominante.

O desafio está situado em transcender esta realidade descrita acima a partir de uma filosofia revolucionária da educação, que tenha em seu bojo uma práxis eminentemente transformadora, no ensino-aprendizagem. Práxis esta que não reproduza o status quo, mas ao contrário que aponte para a edificação de uma nova humanidade, passando pela educação. E nesta perspectiva a escola elementar e média é chamada a viver sua missão, educando as crianças e jovens para a vida; e a universidade é convocada a assumir o seu devido papel na sociedade, que é contribuir para a formação do profissional de alto nível, que tenha domínio da técnica, mas que tenha também uma forte consciência de cidadania.

Neste contexto, a proposta de Dussel, partindo de seu princípio transformador, propõe um processo participativo, onde o respeito à alteridade é fundamental neste empreendimento educativo. O ensino elementar, médio e superior, nesta filosofia, toma contornos importantes para estabelecer um processo novo na educação.

A ética da libertação vai ter incidência na prática pedagógica do corpo docente, bem como vai ser a filosofia primeira na deontologia - uma ética profissional marcada pela alteridade. Assim sendo, lembra-se que nem tudo que é legal é justo, e nem tudo que é justo é legal; por isto, a incidência está em que o corpo docente venha a assumir uma prática que tenha como horizonte não apenas o legal, mas o justo.

---

<sup>49</sup>CARDOSO, Miriam Limoeiro. Conferência na Universidade Federal do Paraná, sob o título: Pesquisa e crise do conhecimento na universidade, dia 01 de Outubro de 1993.

## 2.5. PRINCÍPIOS DA ÉTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

A ética pedagógica tem como fundamento a dimensão da alteridade na relação 'mesmo' com o 'outro', onde o mesmo tem sua autonomia diante do outro, mas o outro enquanto outro é sagrado nesta relação, sendo não apenas diferente mas distinto do mesmo. Esta filosofia, que é propriamente uma ética aplicada à educação vai ter toda uma implicação processual, construindo um novo caminho para uma práxis libertadora, que tenha como paradigma a solidariedade.

Não cabe à ética pedagógica, como filosofia da educação, planificar a educação, mas sim a partir da <sup>conhecimento de si próprio</sup> especulação do ser, enquanto tarefa metafísica ir desvelando uma postura diante da educação, que dá pressupostos hermenêuticos e críticos para analisar o fenômeno educacional e indicar caminhos a serem seguidos. Enquanto tarefa teórica, a filosofia da educação tem muito a fazer, principalmente quando coloca seus princípios e seus pressupostos para uma caminhada educacional.

A educação não pode ficar presa a dogmas que seguram o seu processo, ainda mais sabendo que tais dogmas só interessam a aqueles que tem o mando no poder vigente; muito menos não pode ter uma visão estática da realidade, pois vive-se numa sociedade em constantes transformações. A educação marcada pelo divórcio entre teoria pedagógica e realidade social, cria uma prática a-crítica a anti-histórica.

"A educação não pode ser desenraizada do contexto social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e que integra. Aquilo no que ela se constitui depende e se determina relativamente à vida dos homens a quem se destina. As aspirações destes, suas exigências, contradições, seus impasses e suas tensões, seus mitos e seus reducionismos, suas descobertas e suas visões-de-mundo esteiam e dão significado à ação educacional que lhe diz respeito."<sup>50</sup>

Para ultrapassar o reducionismo educação - sociedade devem estar bem claros as implicações que o contexto social impõe sobre a educação para, a partir de uma leitura crítica onde se percebiam todos elementos que estejam envolvidos naquele momento social, traçar possibilidades de envolvimento dos interessados no processo, para articular uma perspectiva que

<sup>50</sup>CRITELLI, Dulce Mara. Educação e dominação cultural - tentativa de reflexão ontológica. São Paulo, Cortez, 1981, p. 19.

dê espaço a todos, para que tenham sua dignidade respeitada; uma educação elaborada neste âmbito começa a semear a vida nova em uma sociedade.

A educação nesta lógica vai ser um instrumento de dignificação da vida, e não uma ferramenta que dê suporte para manter o poder e a exploração, como vem acontecendo já há muitos anos. Como afirma Enrique Dussel: "la tarea es transformar el conjunto tecnológico de modo tal que cada hombre pueda através de su trabajo asegurarse una vida digna compatible con el nivel de desarrollo de la fuerzas productivas existentes en su propio contexto."<sup>51</sup>

A ética pedagógica tem como componente básico na sua proposta a alteridade, e carrega em seu bojo algumas categorias que são essenciais na compreensão e na produção da caminhada libertadora, pois para a elaboração do discurso filosófico articula-se com a exterioridade, com a totalidade, com a alienação, com a proximidade, com a corporeidade e com as mediações; no entanto, aponta também alguns princípios, que têm uma forte incidência na educação.

Para a emergência de um projeto novo, faz-se necessário ter bem claro os princípios que nortearão este empreendimento, para que no confronto com outras propostas não percam o brilho e sejam de fato fecundos em ajudar a edificar uma caminhada educacional, que leve à emancipação dos cativos.

Neste sentido, é importante destacar a marca da eticidade que perpassa este trabalho e que prima por uma visão semita da pessoa humana, considerando-a no seu todo e não abstraindo apenas partes. Assim sendo, três princípios dão a tônica (vida) à ética pedagógica no fazer pedagógico, que são: a fidelidade, a criatividade e a criticidade.

---

<sup>51</sup>DUSSEL, Enrique. Filosofia de la producción. Bogotá, Nueva América, 1984, p. 237.

### 2.5.1. A FIDELIDADE

A filosofia da libertação assume e integra as contribuições que a antropologia semita trouxe para a humanidade, e um ponto fundamental ao povo hebreu é a fidelidade ao pro-jeto libertador (Ex. 3,7-15; Lc 4,16-20) o qual ele perseguia durante a busca da terra prometida, e fiel a uma ética que provinha do Deus da Vida. A fidelidade ao pro-jeto da vida, que sempre está em confronto com o pro-jeto de morte, morte esta que advinham dos deuses falsos, significava submeter-se ao mando dos povos estrangeiros que queriam o povo de Israel escravo. Há toda uma resistência deste povo, frente à dominação dos povos vizinhos que teimavam em colocá-los de joelhos diante dos deuses falsos, como também do poder político estrangeiro.

A ética pedagógica da libertação em Enrique Dussel assume este pressuposto e vai buscar ser fiel a uma antropologia humanizadora, que acolhe a pessoa humana no seu todo, não numa ótica utilitarista e excludente, mas na perspectiva da eticidade. O pro-jeto é para a humanidade e não para as classes privilegiadas pelo capital, e a fidelidade a este pro-jeto leva à solidariedade, à justiça e à fraternidade.

A fidelidade será um elemento importantíssimo na filosofia da educação, lembrando que não basta ter um bom projeto, pois se faz necessário ser fiel à ele na busca da libertação.

### 2.5.2. A CRIATIVIDADE

Ser criativo, numa realidade de morte e opressão, é uma dimensão que o educador não pode perder de vista. Quando os povos estrangeiros destruíam as cidades dos povos de Israel, criativamente elas 'ressurgiam das cinzas' e davam um aspecto de vida a aquilo que parecia morte.

Na educação, quando se percebem tantas <sup>de colonização</sup> fissuras entre o discurso oficial e na prática tantas crianças marginalizadas da escola, o

educador de modo criativo vai reconstruindo, no que é possível, as situações que possam favorecer uma educação emancipadora. A criatividade deve caminhar tanto no sentido individual, como no comunitário e no estrutural. Nos povos de Israel, a criatividade tinha muito sentido no fator comunitário, onde se reconstruía a sociedade a partir da consciência comunitária. Um exemplo que ilustra bem esta criatividade, no contexto latino-americano é a experiência da educação popular nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base); pois as CEBs <sup>52</sup>, sem apoio do Estado, até mesmo sendo perseguida por desenvolver uma educação popular, levaram as pessoas a ser mais gente, a partir da educação.

Assim a criatividade, como elemento da antropologia semita, ajuda a construir uma ética libertadora e conseqüentemente, no tocante a educação, uma práxis criativa e emancipadora, não excludente, mas sim integradora.

### 2.5.3. A CRITICIDADE

A criticidade faz parte do discurso ocidental de esquerda, mas tem nos profetas de Israel uma ressonância fortíssima. Quando se lê de maneira pietista os profetas do Antigo Testamento, eles são percebidos como homens que tinham um dom sobrenatural de adivinhar os acontecimentos; mas na verdade eram pessoas altamente críticas, que analisando os fatos sociais e políticos advertiam o povo para 'não fazer o jogo' dos dominadores. E todas as vezes que o povo não escutava os profetas, ou é deportado para o exílio ou acaba sendo escravo de um povo mais forte.

Enrique Dussel, no seu V volume da *Ética da Libertação* <sup>53</sup>, faz um paralelo e uma aproximação entre a crítica social e econômica que os profetas fizeram de seu tempo, com a crítica antifetichista de Karl Marx, feita do capital e dos ídolos que alienam, numa sociedade estratificada em classes sociais.

---

<sup>52</sup>Ler BOFF, Leonardo. *E a igreja que se fez povo*. Petrópolis, Vozes, 1986. BETTO, Frei. *CEBs: rumo à nova sociedade*. São Paulo, Paulinas, 1983. LEORATO, Massimiliano. *CEBs: gente que se faz gente na igreja*. São Paulo, Paulinas, 1988.

<sup>53</sup>DUSSEL, Enrque. *Para uma ética da libertação latino-americana*, Volume V. Uma filosofia da religião antifetichista. p. 148-167.

Assim sendo, o aspecto da criticidade que está embutido na antropologia semita, vai ter impacto na orientação para uma práxis educativa, que vai dar substrato para desmistificar e desmacarar todos e qualquer suporte que gere a dominação na educação, ou no qual a educação sirva como plataforma para manter a opressão social.

## CAPÍTULO III

### 3. PARA UMA PRÁXIS ANALÉTICA DA EDUCAÇÃO

Na pedagogia moderna tem-se falado muito em concepção dialética da educação, seguindo basicamente os pressupostos da análise marxista. Estas propostas modernas têm conseguido transformar em seus discursos a passagem do aluno objeto (ente orfanal) para o aluno sujeito, construindo uma relação dialogal e crítica entre professor e aluno em sala de aula. Entretanto, esta postura construiu um sujeito muito importante, porém ainda descorporificado.

Construindo uma filosofia da educação a partir da Ética Pedagógica da Libertação, que tem sua raiz na antropologia monista semita, que é essencialmente integradora, com uma profunda consciência ética enraizada na alteridade, podem-se fazer novos desdobramentos para propor uma práxis analética da educação.

A analética situa metafisicamente a educação fora do âmbito da totalidade, e afirma a exterioridade. Ao mesmo tempo, sendo a práxis a relação pessoa-pessoa, e neste caso, pedagógica, onde a prática se revisa na teoria e a teoria se enriquece na prática, a educação neste contexto será regada por novas idéias e práticas que virão somar para uma pedagogia mais humanizadora.

O discurso da ética pedagógica da libertação tem o intuito de superar a visão e a prática da educação dominadora, e propor uma proposta libertadora, que ajude a libertar a pessoa integralmente.

Neste discurso, a nível filosófico, busca-se ultrapassar a ontologia do centro, que entende seu horizonte como último momento hermenêutico, não havendo nada a ser reconhecido fora da sua totalidade. Os valores axiológicos da ética da libertação vão irromper diante desta ontologia da dominação, e vão impor uma nova visão de pessoa humana e de mundo.



A educação como uma prática humana está assentada sobre uma determinada compreensão de mundo e de pessoa e é gerida conforme é compreendida. Pode ser entendida como um processo de enchimento de conteúdos no aluno, não o considerando como sujeito; por outro lado, pode ser também um momento de conscientização a partir dos conteúdos, mas ficando muito ainda no mentalismo e, por fim, pode ser um espaço que o respeite na sua história e na sua cultura e o considere como sujeito corporeizado, que tem aspirações e desejos.

Neste sentido, a compreensão analética, que é um novo desdobramento da dialética, trará elementos essenciais para que se possa compreender a educação sob um novo prisma que leve a uma práxis educativa eminentemente humanizadora, sendo a pessoa humana considerada em sua globalidade, e não como partes isoladas.

Em educação tem-se escrito e falado muito no ensino, no ato de ensinar como algo magistral, embora esta dimensão seja insubstituível na teoria e na prática educativa. Pouco se fala no aprender e muito menos na ergonomia da cognição, que é uma teoria que dá apoio à aprendizagem. A ergonomia da cognição como estudo que apóia a aprendizagem, ajuda a redefinir princípios para um melhor aproveitamento do aluno em seus estudos; por exemplo: qual a melhor postura corporal para uma aprendizagem? Momento e ambiente para um aprendizado mais veloz... etc..

Neste capítulo, todos os elementos e categorias trabalhadas nos dois capítulos anteriores serão articuladas neste momento, construindo uma análise que procura ser aprofundada e bem embasada, a partir de uma compreensão filosófica, que tenta resgatar o valor da pessoa humana, considerando que numa sociedade como a brasileira a marginalidade é basicamente uma realidade de norte a sul do país, que se manifesta com suas características próprias na educação. Nesta mesma linha, não se pode compreender o que será refletido neste momento, se não compreender a dimensão da alteridade, que é um elemento fundante numa relação que busca respeitar o outro, enquanto outro em todas as suas realidades.

Por sua vez, o dualismo, que é tão comum nas práticas humanas, será exorcizado desta reflexão, não se rejeitando o dualismo pelo dualismo, mas buscando edificar uma compreensão da pessoa humana vista no seu todo, pois as vezes se faz um espiritualismo negando o corpo, outras

vezes se faz um mentalismo, afirmando somente a consciência e assim sucessivamente a pessoa é dividida, onde o corpo é apenas um esqueleto, no qual repousa a consciência.

Compreender o 'outro' e o 'mesmo' (eu) numa ótica monista, é um desafio para quem deseja elaborar uma axiologia com os 'pés-no-chão'. Pois a exterioridade de que fala Emmanuel Levinas, e a ética da libertação, assumem como componente fundamental na sua reflexão o sujeito que está fora da totalidade dominadora, mas que tem toda a dimensão da corporeidade, ou seja, necessita alimentar-se, vestir-se e tem seus desejos próprios. Isto é, compreender a partir de uma visão integradora da pessoa humana.

Neste momento, será trabalhada a educação na dialética radical, ou seja, na analética, a exterioridade e a corporeidade na educação, a dimensão política libertadora na educação e a alteridade como referência à ética pedagógica.

### 3.1. A EDUCAÇÃO NA DIALÉTICA RADICAL

Ao tratar da educação na dialética radical, ou seja, romper com a dialética negativa, e assumir um momento revelador e perigoso na dialética liberativa, que é chamada na filosofia da libertação de momento analético do método dialético, é dar um salto corajoso ao propor uma educação que terá novos elementos na busca de novos horizontes, livre da hermenêutica autoritária que sintoniza apenas dentro da totalidade vigente, tendo como filosofia primeira a ontologia parmenidiana: 'o ser é, o não-ser não é'.

A proposta pedagógica liberativa tem como pressuposto e fundamento da dignidade da pessoa humana, a dimensão da alteridade como integrante e fundante no seu processo. A outridade permeia e fundamenta a educação na dialética radical, já que a proposta da ética pedagógica da libertação é caminhar por um novo método que ultrapasse o dialético negativo.

É importante frisar que ao tratar a educação num novo horizonte, o qual é denominado neste momento de dialética radical, busca-se construir um sujeito emergente a partir da articulação do 'mesmo' e do 'outro',

mais como o Eu e Tu de Martin Buber<sup>1</sup>, onde a alteridade de cada sujeito seja considerado; no entanto, esta elaboração tem em vista um sujeito corporificado, e não apenas um discurso que fica somente na cabeça e esquece o coração - puro mentalismo. A alteridade no processo libertador considera não 'um sujeito que tenha corpo', mas 'um sujeito que é corpo', como já foi dito quando se definiu a categoria corporeidade.

Assim, serão trabalhadas neste ítem as concepções específicas da abordagem pedagógica sedimentada num novo prisma, no qual se tem a dialética radical latino-americana, a cultura popular como elemento da exterioridade e por fim a busca de uma nova compreensão e práxis da educação.

### 3.1.1. POR UMA DIALÉTICA RADICAL LATINO-AMERICANA

A ética pedagógica da libertação, que está subjacente aos temas aqui tratados, compreende a educação numa esfera, percebendo muito bem o hiato existente na educação latino-americana, em especial no Brasil, onde há uma verdadeira exclusão das crianças e jovens da escola, bem como se pratica uma educação que não favorece o educando a ser livre, muito menos desenvolve a perspectiva libertadora. Neste sentido, a ética pedagógica da libertação remete neste discurso a um novo horizonte, e para isto a simples dialética não é suficiente, mas precisa de novos desdobramentos.

A dialética, entendida como método que trabalha a partir das contradições sociais e que é inerente às sociedades humanas, deve levar a uma compreensão histórica, factual, cultural e existencial do ser, compreendendo-o na sua globalidade. Na busca de ultrapassar o entendimento ingênuo, deve perceber que na relação dialética senhor-escravo, o escravo trabalha para 'engordar' o senhor, e continua escravo do poder perverso, sem ser considerado gente. Neste sentido, Enrique Dussel volta-se para Feurbach, para notar a existência também da dialética negativa.

---

<sup>1</sup>BUBER, Martin. Eu e tu. São Paulo, Moraes, 1974. Nesta obra encontra-se o pensamento central de BUBER, onde ele destaca a dimensão do diálogo na relação interpessoal.

"A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dialética, mas tinha razão Feuerbach ao dizer que a verdadeira dialética (então há uma falsa) parte do diálogo do outro e não do pensar solitário consigo mesmo. A verdadeira dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento ana-dia-lético); ao passo que a falsa, dominadora e imoral dialético, é simplesmente um movimento conquistador: dia-lético."<sup>2</sup>

A dialética negativa, que é fechada na totalidade, será imoral, pois vai justificar a relação senhor-escravo, considerando que o escravo deva continuar na situação de dominação, como sofisticadamente ensinava Aristóteles: 'o escravo é por natureza escravo'. No entanto, a dialética materialista que é histórica e trabalha a contraposição burguesia e proletariado faz certos avanços, mas ainda é incompleta para uma hermenêutica latino-americana, que busca construir uma ética eminentemente libertadora.

Tomando a dimensão existencial do ser, deixando fluir a sua real natureza que é ser livre, fazendo com que o outro também seja livre numa relação de reciprocidade, em que a alteridade é assumida em sua integralidade e não negada, constrói-se a partir destas premissas a eticidade, que é fundante do ser.

A filosofia da libertação tem suas raízes na América Latina, que no contexto mundial localiza-se na periferia da totalidade capitalista, a qual explora este continente e seu povo há 500 anos: a América Latina não-ser<sup>3</sup> como foi considerada pelos europeus durante a história, onde o ameríndio é massacrado, o negro é escravizado e o branco pobre é explorado. Continua hoje ainda a dependência econômica da Europa e dos Estados Unidos da América.

No entanto os pensadores europeus, contemporâneos de toda esta exploração, fizeram suas filosofias no movimento dialético negativo, onde o senhor dominava o escravo. Pouco se conhece dos gritos de pensadores ocidentais famosos que tenham se colocado enfaticamente contra esta dominação, a não ser um Las Casas ou um Vieira. Marx conseguiu denunciar a exploração do trabalhador europeu, mas não avançou até o continente latino-americano.

---

<sup>2</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana - Volume II - Eticidade e moralidade. São Paulo, Loyola, S/D, p. 201.

<sup>3</sup>ZIMMERMANN, Roque. América Latina: o não-ser. Petrópolis, Vozes, 1987. Nesta obra o autor faz uma excelente síntese do pensamento de Enrique Dussel.

A América Latina como o não-ser, diante da totalidade, elabora um novo processo, que tem como projeto primeiro a libertação dos oprimidos, e neste sentido, um novo método na filosofia e conseqüentemente na pedagogia começa a ser elaborado, tendo como categoria a exterioridade, na busca de um passo concreto na ética, que é resgatar a alteridade que se havia perdido em tantos anos de dominação do europeu e norte americano, sobre os latinos-americanos.

Na lógica libertadora desvela-se um novo método, pois o antigo, sofisticado método dialético negativo, não se sustenta mais diante da originalidade da filosofia da libertação, que fundamenta uma nova práxis. Tem-se assim o método dialético radical, ou momento analético, que tem como ponto de partida o pressuposto ético da alteridade.

O reflexo do modelo econômico brasileiro tem uma incidência direta na educação. Se existe uma grande parcela da sociedade marginalizada dos bens de consumo e da dignidade humana, um verdadeiro 'muro da vergonha brasileiro', existem também destaques nos descompassos quanto à educação.

Segundo a ONU, o Brasil está situado entre os países onde a educação é tratada com verdadeiro desleixo, tendo uma altíssima taxa de analfabetismo e uma péssima aplicação dos recursos neste setor. Jornalistas comentando esta desastrosa realidade afirmaram: 'Brasil campeão mundial de analfabetismo', 'Educação básica é a pior do mundo', 'País desperdiça recursos para a educação'.<sup>4</sup>

A filosofia da educação brasileira não pode ser feita a não ser inserida nesta realidade educacional, que é permeada pela exclusão. Por isto, há uma verdadeira necessidade de avançar na busca de soluções.

A filosofia da libertação, que prima pela eticidade em seu discurso, tomando a realidade pedagógica brasileira, que tem a pior educação básica e maior contingente de analfabetos funcionais, segundo os últimos relatórios da ONU, fará uma filosofia da educação que busque resgatar uma pedagogia libertadora, dando elementos para afirmar e emancipar o aluno excluído de uma educação integradora.

---

<sup>4</sup>Folha de São Paulo. Suplemento especial - A. 31/07/94.

Para isto, o método filosófico adequado para esta análise, reflexão e prática será o dialético radical latino-americano, ou como pode ser chamado, o momento analético do método dialético. Este novo momento considerará a emergência do novo sujeito, libertando-se e libertado, sujeito este corporificado, que tem 'necessidades e desejos'.

Este momento é ético, é histórico, é fático, ou seja, envolve a globalidade da pessoa humana, e aqui não há espaço para dualidade ou teorias pseudo-espiritualistas, mas para a ética e prática.

"A característica do método ana-lético é intrinsecamente ético e não meramente teórico, como é o discurso ôntico das ciências ou da dialética. Ou seja, a aceitação do outro como outro já significa uma opção ética, uma escolha e um compromisso moral: é necessário negar-se como totalidade, afirmar-se finito, ser ateu do fundamento como identidade. (...) Neste caso, o filósofo mais do que um homem inteligente é um homem eticamente justo; é bom; é discípulo. É necessário saber situar-se no face-a-face, no ethos da libertação...para que se deixe o outro ser outro."<sup>5</sup>

Nesta filosofia e nesta analética, o pedagogo não será um simplex-burocrata ou apenas repassador de conteúdos, mas vai articular bem ética e competência na pedagogia, tendo como missão edificar um caminho para que a pessoa humana seja mais pessoa, e a partir da marginalidade ética abrir um horizonte, onde todo ser possa ser vivendo as suas potencialidades, em sintonia com a alteridade.

### 3.1.2. POR UMA NOVA EDUCAÇÃO: 'BUSCA DO NOVO'

A educação empreendida atualmente no Brasil dá verdadeiras amostras da sua falência devido aos vários fatores que interferem no processo educacional, num contexto onde a educação não é prioridade dos governantes e assim sucessivamente constrói-se uma pedagogia desvinculada da realidade

---

<sup>5</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana - Eticidade e moralidade - VolumeII, p. 202.

do povo brasileiro, favorecendo uma boa formação apenas para uma restrita camada social, que tem o poder econômico em suas mãos.

O sucateamento educacional começa pela má administração dos recursos que são direcionados a esta área, onde há um verdadeiro desperdício dos investimentos econômicos; segundo várias pesquisas recentes, o Brasil investe nos 22 milhões de alunos de Primeiro Grau os mesmos recursos para sustentar 300 mil alunos das universidades federais, inclusive estas mesmas pesquisas demonstram que 85% destes universitários são oriundos de famílias abastadas e que teriam condições de sustentar um curso superior. Por sua vez, investe-se muito na construção de escolas (prédios), e no entanto pouco se investe no professor, que é considerado um simples 'auleiro', sem prestígio e sem motivação para trabalhar.

'A pedagogia da repetência', como é denominada por alguns, é um dos reflexos deste sucateamento educacional; o professor não tem consigo uma vontade de ajudar o aluno a aprender, e acaba muitas vezes repassando a sua frustração em sala de aula.

Este descompasso na educação é resultado de toda história nacional, onde a educação sempre foi tratada como algo não prioritário, e por sua vez, como ficou evidente no capítulo II deste trabalho: uma visão autoritária e uma pedagogia da dominação estavam subjacentes durante esta história.

O passo que se quer dar no momento histórico analético é perseguir uma nova educação, que ultrapasse a atual, que é construída sobre fissuras entre discurso e prática.

E este momento analético é novo, é construir uma nova proposta que tenha a justiça como parte fundante no seu projeto. 'O novo' sempre assusta, e o novo se conquista a partir das crises e desafios enfrentados com seriedade e consciência ética. Se permanecer no estabelecido, e tiver medo de se arriscar, terá uma prática medíocre e sem projeção nenhuma.

"Devemos, então, considerar que a idéia de crise aponta para duas perspectivas - a de perigo e a de oportunidade. Se considerarmos apenas o perigo, correremos o risco de nos deixarmos envolver por uma atitude negativa; ignorando as alternativas de superação. É importante considerar

a perspectiva de oportunidade, que nos remete à crítica, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática."<sup>6</sup>

A crise que está instaurada na educação não deve levar ninguém ao desespero, muito ao contrário, deve ser um momento de repensar toda esta realidade que é alarmante, e a partir de novas categorias elaborar uma nova práxis mais humanizante e que leve as pessoas a se libertarem integralmente de todas as amarras.

O caráter ético na reflexão educacional deve estar presente no decorrer de todo o processo, onde se possa enxergar bem mais longe, ou seja, a pessoa humana como objetivo primeiro de todo o trabalho.

Para isto, faz-se necessário ter como componente nesta caminhada a esperança, esperança que a partir da superação do estabelecido possa dinamizar o novo, a partir da alteridade.

"Na certeza, do sim ou do não, não há lugar para a esperança. Quando já tenho no presente algo desejado, não preciso ter esperança. Quando tenho certeza de que algo virá, basta esperar. Se nos referimos à esperança, não pensamos numa atitude de espera, de imobilismo, como vemos em algumas situações. Esperança é movimento. Ela é alimentada, sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro. O verbo utopia é esperança. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo, planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal."<sup>7</sup>

O salto qualitativo e quantitativo na busca de uma nova educação vem justamente da boa articulação destes elementos que são inerentes à ética da libertação, tendo a dimensão da alteridade como fundante. Tem-se no processo o fluir da justiça, e de maneira coletiva mobiliza-se para realizar o intento educacional.

A analética será referência na reflexão ética pedagógica, assumindo na sua integralidade o excluído do processo educacional, solidariamente a partir da marginalidade, reconhecendo no oprimido o outro,

<sup>6</sup>RIOS, Terezinha. Ética e competência. São Paulo, Cortez, 1993, p. 77.

<sup>7</sup>Ibid., p. 76.



fundamentando uma nova perspectiva educacional.

Busca-se o 'novo', não o novo pelo novo, mas sim porque o 'velho' já demonstrou sua fraqueza e inabilidade em continuar o processo; a ruptura exige 'morrer' para o 'velho' para que o novo momento, o analético, traga mais espaço e espaço pela vida.

Se na dialética negativa tem-se uma atitude dominadora por parte do sistema educacional, o aluno é tratado como simples 'ente orfanal' na analética libertadora e todos os envolvidos no processo pedagógico devem ser sujeitos. Neste sentido, serão desenvolvidos alguns elementos que se contrapõem entre a dialética negativa e a analética libertadora, no processo pedagógico.

Na dialética negativa o 'ego magistral' sobressai e tem uma atitude eminentemente conquistadora, impondo-se a partir do medo e exigindo passividade do 'ente orfanal'. Já na analética libertadora o mestre tem como base uma atitude colaboradora, pois "uma pedagógica libertadora tem consciência de que o mestre é sujeito pro-criador, fecundante do processo, desde sua exterioridade crítica."<sup>8</sup> O mestre neste momento tem consciência da sua missão de contribuir para que o discípulo seja crítico diante da própria crítica do mestre

"...e lhe dará consciência reflexa daquilo que ele acrescenta ao processo do educando, permitindo-lhe assim ser crítico com relação ao mestre crítico. Todavia, a única maneira de fazê-lo avançar é dando-lhe algo que lhe falta: a crítica libertadora como método; mas para que essa mesma crítica não se torne dominadora, deve adverti-lo sobre o modo como essa crítica é exercida por ele mesmo. Deve por as cartas na mesa para que o discípulo conheça do que se trata."<sup>9</sup>

O mestre, segundo a analética, colabora no processo do educando, sendo um mediador indispensável no ensino-aprendizagem, seja a nível de metodologia, seja quanto ao conteúdo. Esta relação tem por fim também a desmistificação ideológica, levando o discípulo a perceber os anti-valores que o sistema introjetou em sua cabeça. Com a desmistificação

<sup>8</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana - Volume III, - Erótica e pedagógica. p. 246.

<sup>9</sup>Ibid., p. 246.

ideológica, o discípulo conhecerá que sua exterioridade não é um desvalor, mas algo que deve ser assumido para construir uma nova práxis.

A tática para conquistar busca dividir, e esta é uma outra prática do 'ego magistral'. Na práxis analética, o fenômeno é bem ao contrário: "O discípulo converge assim para seus condiscípulos, para a exterioridade, para reconhecer seus próprios valores (de filho novo, de geração dis-tinta como juventude, de cultura popular própria)." <sup>10</sup>É uma prática convergente, os esforços são direcionados na busca de somar, união para uma nova sociedade.

Uma outra atitude enraizada na dialética negativa é a desmobilização, onde o bom mestre deve ser o sujeito que desmobiliza toda a iniciativa e intento dos discípulos; por sua vez, na prática libertadora, tem-se uma atitude mobilizadora por parte dos discípulos, apoiada pelos seus devidos mestres.

Para realizar o seu intento e manter o estabelecido, na ótica da dialética negativa, o mestre ensinará de maneira sofisticada, e sua prática será uma constante em manipular os seus discípulos; por outro lado, na luta pela libertação o bom mestre e o bom discípulo terão atitudes organizativas juntos, com seus companheiros, na educação e na sociedade.

Finalmente, o 'ego magistral' terá uma atitude de invasor cultural, não respeitando a cultura popular onde se realiza tal empreendimento educativo, enquanto na analética libertadora o educador e o educando têm atitudes criadoras. "Negando o introjetado, de-stituindo-o assuntivamente, é que o sujeito con-structor realiza sua tarefa criadora. Assim começa a revolução cultural num momento privilegiado, que é o da cultura revolucionária."<sup>11</sup>

A ética pedagógica da libertação gerará atitudes novas na educação, fecundando uma práxis humanizante e humanizadora, favorecendo a construção de uma sociedade onde todos tenham seus direitos respeitados, pois uma boa educação influi no produto econômico e social, elevando o nível de vida da população de um país.

---

<sup>10</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III. Erótica e pedagógica. p. 247.

<sup>11</sup>Ibid., p. 247.

### 3.1.3. CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO

A categoria exterioridade, que é tão importante na filosofia da libertação, é o apoio teórico para o desdobramento, para o momento analético na dialética e remete o discurso para a questão da cultura popular na educação, saindo da totalidade que considera a cultura do povo como algo bárbaro, e que afirma o cientificismo, que é inócuo no trato da realidade social.

É importante perceber que a pedagogia vigente tem desvalorizado a cultura popular, seguindo a lógica dos colonizadores que produziram em terras ameríndias a desvalorização da cultura indígena, negra.... e orientando a sua prática a partir da cultura do 'centro'. É normal no Brasil um professor pedir aos seus alunos que mencionem alguns exemplos de obras de arte, e a resposta será: Monalisa, de Da Vinci, Pinturas de Picasso, Sinfonias de Beethoven etc, e dificilmente fala-se em algo brasileiro. "Foram pedagogicamente educados na desvalorização da cultura popular própria."<sup>12</sup>

A cultura popular está situada na marginalidade e a ética pedagógica da libertação assume em seu discurso esta exterioridade, que dará substrato para um processo analético na educação. A educação é pensada desde o povo, desde sua riqueza própria, que é sua cultura.

"A cultura popular é, essencialmente, a noção chave na 'pedagógica': somente ela é o fundamento do projeto de libertação, pro-jeto eticamente justo, humano, alterativo."<sup>13</sup>

Aqui cultura popular não é tomada apenas na acepção de folclore, mas vai além, e se revela em diversos níveis: a arte popular elaborada pelas Comunidades de Base, nos Grupos Populares das periferias das cidades, a música popular, a língua e os vários símbolos que o povo tem consigo.

Através do mundo simbólico, a cultura popular é criada e muitas vezes é uma resistência à introjeção do opressor. "A cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor."<sup>14</sup> A dificuldade que se tem, quanto a esta problemática, é o fato do opressor se apossar em certos momentos de

---

<sup>12</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III, *Erótica e pedagógica*. p. 264.

<sup>13</sup>Ibid., p. 214.

<sup>14</sup>Ibid., p. 277.

alguns símbolos populares, para manipular o próprio povo. Isto é muito visível na política partidária, onde a oligarquia usa como marketing eleitoral elementos da cultura popular, para conquistar o eleitor que vive uma situação de opressão.

Neste sentido, a ética pedagógica em sua práxis deve ter uma constante atenção para que a criticidade leve o povo a enxergar tais distorções:

"É preciso saber partir exatamente desse nível para poder realizar um processo criativo de libertação, e não meramente imitativo ou expansivo-dialético do 'mesmo' que cresce com 'o mesmo'; seria simplesmente conquista. Para criar algo novo é preciso ter uma palavra nova, que irrompe desde a exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que parece estar totalmente no sistema e que na realidade é estranho a ele."<sup>15</sup>

Na ética pedagógica da libertação, a voz interpelante do outro enquanto outro é fundamental para o processo analético; e neste sentido, o mestre deve estar atento à voz da cultura popular, pois o projeto novo só se inicia quando o intelectual orgânico se coloca na posição de escuta ao povo oprimido.

Assim, a educação libertadora assume a cultura popular como integrante sua, e a partir da fidelidade ao projeto novo, sendo criativo perante os desafios e crítico diante das manipulações, rompe com a prática invasora cultural do 'ego magistral' e edifica uma práxis desde a analética, onde a prática é iluminada pela teoria, e a teoria se enriquece na prática - nesta tensão busca-se a libertação.

### 3.2. A EXTERIORIDADE E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO

O momento analético do método dialético tem a categoria exterioridade como suporte básico para realização de uma crítica filosófica séria à totalidade vigente, para que quem esteja na marginalidade possa construir seu estatuto de sujeito emergente; neste intento, o sujeito que se

---

<sup>15</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino americana, Volume III, Ética e pedagógica. p. 277.

levanta da exterioridade é corporificado, pois é um corpo sujeito.

A educação analética considera a pessoa na sua integralidade, pois não faz sentido falar em conscientização, que sub-entende apenas mentalismo, e esquecer que o sujeito é também biológico. O corpo físico é que faz o ser ser; por isso, não há como falar do ser, sem considerar o seu biológico.

A articulação da categoria corporeidade com a exterioridade, no prisma da alteridade, evidencia na educação uma ética pedagógica que trate a pessoa no seu todo, pois não interessa libertar a pessoa apenas em determinadas parcelas; a libertação tem que ser total e integralmente.

### 3.2.1. EDUCAÇÃO A PARTIR DA CATEGORIA EXTERIORIDADE

A ética pedagógica da libertação tem uma marca toda especial na educação, que se realiza na proximidade professor-aluno, o professor como mediador do processo pedagógico e o aluno como sujeito construtor do conhecimento. Esta proximidade exige várias mediações, para que transcenda a totalidade. A totalidade quer se manter para que o 'ser seja' e o 'não-ser não seja'.

A totalidade empreende um discurso especificamente alienante, pois a alienação é o aniquilamento daquele que está fora do projeto dominante: para o centro, é interessante que a periferia morra. A marginalidade, que é o 'não-ser' falando analogicamente como Parmênides, resiste no que pode, pois ser que é considerado o 'não-ser', pelo centro, tem vocação para o existir. E a hermenêutica existencial revela que na marginalidade pode surgir vida, e que a alienação pode ser superada, e afirmando a exterioridade a totalidade começa a ser questionada pela voz, que é evocada desde a voz interpelante do 'não-ser'.

A educação que tenha na raiz da sua práxis a consciência ética da alteridade, sendo a exterioridade o apoio para o desdobramento da dialética

no momento analético explicita uma moralidade libertadora que extrapola a totalidade, e neste sentido, o ser não é totalizado.

"A presença da exterioridade na linguagem, que começa pela presença no rosto, não se produz como afirmação, cujo sentido formal continuaria a não ter desenvolvimento. A relação com o rosto produz-se como bondade. A exterioridade do ser é a própria moralidade. A liberdade, acontecimento de separação no arbitrário, que constitui o eu, mantém ao mesmo tempo a relação com a exterioridade que resiste moralmente a toda apropriação e a toda a totalização no ser."<sup>16</sup>

Negar a negação da exterioridade e afirmar afirmativamente a alteridade é o projeto, que traçado pela ética pedagógica da libertação, permeando uma educação libertária, semeia a emancipação dos cativos e nega o projeto perverso dos dominadores, a qual aniquila o pobre.

A lógica da totalidade é a coisificação do outro, não respeitando a sua alteridade. Esta coisificação é uma exigência para o ensimesmamento ou exclusão do pobre em relação à totalidade, que trata a pessoa humana como algo descartável.

Lamentavelmente, a sociedade atual ingressou na era do descartável, onde o estético tomou o espaço do ético. A pessoa, numa sociedade capitalista que prega o consumo e o útil, torna-se consumista, utilitarista e hedonista, fechando-se num verdadeiro egoísmo.

A solidariedade vem como resposta a partir da exterioridade, afirmando que o outro não é descartável, tem dignidade e grita pela comunhão entre as pessoas. A pessoa humana não é chamada à vida para viver no isolamento, mas para a união e a fraternura.

"O outro, o pobre, em sua extrema exterioridade do sistema, provoca à justiça: ou seja, chama (-voca) de frente (pro-). Para o sistema de injustiça 'o outro é o inferno' (se por inferno se entende o fim do sistema, o caos agônico). Pelo contrário, para o justo o outro é a ordem utópica sem contradições: é o começo do advento de um mundo novo, distinto, mais justo. A simples presença do oprimido como tal é o fim da boa consciência do opressor."<sup>17</sup>

<sup>16</sup>LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa, Edições 70, 1970, p. 282.

<sup>17</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. São Paulo, Loyola, S/D, p. 49.

A educação, desde a dimensão da alteridade, partindo da categoria exterioridade, impõe uma prática revolucionária e subversiva diante da totalidade estabelecida, fecundando um processo participativo libertador que construirá uma pedagogia que tenha consigo o germe da humanização, contribuindo para o progresso e para a realização humana.

O aluno é anterioridade no processo pedagógico e dentro do sistema educativo é exterioridade, sendo um sujeito dialogante com o mundo pedagógico, isto é, quando este mundo não seja uma totalidade fechada, mas sim uma relação alterativa. O aluno como exterioridade metafísica na filosofia da educação vai ser afirmado como sujeito que se põe em diálogo com o professor.

No mundo do capital a pessoa vale pelo que produz, e só tem valor se produz bens de consumo. O valor da pessoa nesta totalidade está condicionada ao produto. Mas antes de ser valor, a pessoa é fonte de valor. Neste sentido, é importante frisar em que sentido a ética pedagógica da libertação afirma o aluno como fonte de valor na exterioridade de sua pessoa, no processo pedagógico.

"A manifestação do outro produz-se, certamente à primeira vista, de acordo com o modo pelo qual toda significação se produz. O outro está presente numa conjuntura cultural e dela percebe sua luz, como um texto do seu contexto. A manifestação do conjunto assegura sua presença. Ela aclara-se pela luz do mundo. A compreensão do outro é, assim, um hermenêutica, uma exegese. ....mas a epifania do outro comporta uma significação própria, independente desta significação recebida do mundo."<sup>18</sup>

O aluno é o outro enquanto outro no processo pedagógico, e em seu rosto delineia-se seu infinito valor, não como coisa, mas como sujeito aberto à possibilidade pela qual é chamado a ser radicalmente sujeito. No rosto reflete que o sujeito vai além da plástica, e remete o interlocutor a perceber a profundidade do valor da pessoa humana, não condicionando a cultura, ou doutrinas, adversas à infinitude do humano.

A manifestação do aluno transcende a idéia da fenomenologia; já que a fenomenologia trata do que aparece e como aparece a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser; enquanto a manifestação do aluno, "como fonte de valor, antes de ser valor" é uma epifania, compreendendo epifania como revelação do oprimido, da alteridade, que nunca é pura

<sup>18</sup>LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. Petrópolis, Vozes, 1993, p. 58.

aparência, nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica.<sup>19</sup>

A epifania do aluno diante do horizonte de compreensão, na filosofia da educação, leva a um pensar diferente, exigindo a presença da alteridade no filosofar. Pois o aluno é anterioridade a qualquer sistema de reflexão filosófica, e é anterior à lógica da exclusão. Na sua exterioridade, sujeito-como-sujeito, fonte de valor infinito como pessoa humana, clama por um pensar e um praticar novo, que instaure a ética como justiça.

Emmanuel Levinas afirma que: "O outro não nos vem somente a partir do contexto, mas, sem esta mediação, significa por si mesmo."<sup>20</sup> As mediações sócio-culturais podem ajudar a reconhecer o outro enquanto alteridade, mas mesmo que as mediações neguem esta outridade, o sujeito por si afirma uma ética da justiça e da responsabilidade, desvelando no rosto da pessoa que esta é fonte de valor, sua existência precede a essência, e é fonte de valor.

A educação, refletida também a partir da categoria exterioridade, vai delinear uma ética pedagógica eminentemente libertadora, exigindo justiça e responsabilidade, pois neste contexto não há espaço para negar a alteridade do aluno, bem como o professor deve ser afirmado alterativamente diante do sistema educativo. No processo libertador, os sujeitos envolvidos na práxis educativa serão reconhecidos como fonte de valor.

### 3.2.2. EDUCAÇÃO A PARTIR DA CATEGORIA CORPOREIDADE

O discurso pedagógico precisa dar mais um passo decisivo para ser de fato libertador, e para isto, se faz necessário fazer uma filosofia do corpo, pois não se pode entender um sujeito apenas espiritualizado, favorecendo um simples mentalismo. A filosofia do corpo leva em consideração a dimensão bio- lógica da pessoa humana, no processo educativo.

---

<sup>19</sup>A idéia de epifania impressa neste texto é encontrada na obra de DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. p. 22.

<sup>20</sup>LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. p. 58.



A filosofia da libertação, que tem sua gênese na indignação ética, ao perceber que o homem latino-americano marginalizado não tem direito ao pão para alimentar seu biológico, está excluído de uma boa alimentação e necessariamente privado de um corpo sadio. Por isto, o corpo não pode ficar fora da questão ético-político-pedagógica.

A corporeidade é uma categoria importante para elaborar uma ética que enxergue a pessoa humana em seu todo. Hugo Assmann é incisivo ao frisar a corporeidade.

"Mas já é hora de ter a ousadia de afirmar que o ético-político e as opções solidárias precisam ser definidas a partir da corporeidade. O mesmo é válido acerca da aprendizagem (englobando neste conceito tanto a dimensão instrucional - aprendizagem de conteúdos - quanto o aprender a aprender, incluídos aí o criativiver e a fraternura."<sup>21</sup>

A questão social é sumamente importante no trato da ética pedagógica; no entanto, a biológica tem uma enorme relevância, seja a nível ético-político, bem como no âmbito de uma teoria da cognição.

A biologia pode ajudar muito os pedagogos a entenderem os mecanismos da cognição e ao mesmo tempo construir teorias da aprendizagem que articulem bem o biológico na cognição. A educação tem se afastado das pesquisas biológicas e pouco se tem articulado no tocante a teorias que ajudem melhor o aluno a aprender.

A educação trabalhada a partir da categoria corporeidade estará superando o mentalismo, que inclusive está presente nas pedagogias progressistas, e assumindo dimensões concretas da pessoa humana. O humano não pode ser um robô que mentaliza idéias e passa automaticamente a agir, pois é constituído de um imaginário e de um biológico, com desejos e paixões, buscando realização.

A corporeidade é fonte inesgotável que revela o sujeito como sujeito nas relações sociais. Se um pensamento fechado na categoria totalidade tende a aniquilar a alteridade, a corporeidade na perspectiva da ética pedagógica da libertação, que tem a filosofia de Emmanuel Levinas como

---

<sup>21</sup>ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba. Unimep, 1993, p. 108.

substrato para uma práxis integradora, concebe o rosto como entrada para o infinito da pessoa humana.

22

"...Levinas explica que 'o rosto é inviolável; esses olhos absolutamente sem proteção são a parte mais nua do corpo humano, e contudo oferecem a mais absoluta resistência à proteção, resistência absoluta na qual se apóia a tentação do assassino: a tentação de uma negação absoluta. O outro é o único ente que se pode estar tentado de matar... Ver um rosto já é escutar: não matarás! E escutar: não matarás! É escutar: justiça social!'"<sup>23</sup>

A corporeidade na relação social tem sua abertura no rosto. O rosto do 'outro' revela a profundidade da pessoa na relação social, que tem por si uma exigência ética. "A epifania do rosto é ética." A ética não pode ser elaborada do abstrato, mas do concreto. O rosto, que remete o discurso para a profundidade da pessoa é abertura para a ética da alteridade.

No face-a-face, professor e aluno, no olhar do rosto do outro, os olhos em sua nudez grita desde sua fragilidade material: a pessoa humana é chamada a vida digna, é o grito da justiça. A pessoa humana não é redutível, ou seja, 'o outro' não é redutível ao 'mesmo'. Tem-se assim, a ética que passa pela corporeidade, tendo o rosto como abertura para a justiça.

A pedagogia trabalhada desde uma filosofia que tenha a corporeidade como um dos referenciais na sua práxis vai irromper um processo novo, trabalhando na educação com a pessoa na sua integralidade.

### 3.2.3. EDUCAÇÃO COMO LIBERTAÇÃO INTEGRAL

A libertação é um empreendimento exigente, pois tem que reverter um processo de aniquilamento para um outro projeto, que leve vida e vida em abundância. Para isto exige das pessoas envolvidas na luta libertadora muita dedicação, e dos educadores além da ética também muita competência.

<sup>22</sup>LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. p. 178.

<sup>23</sup>DUSSEL, Enrique. *Para uma ética libertação latino-americana*, Volume II, *Ética e moralidade*. p. 42.

Na educação a libertação tem seu início quando se articulam com seriedade a categoria exterioridade com a corporeidade, projetando uma emancipação integral.

A educação analética não pode ser entendida, senão na ótica da libertação integral, pois a ética pedagógica da libertação pretende traçar um projeto que delineia esta caminhada, integrando a pessoa no seu todo.

Por sua vez, a educação em si mesma deveria ser um ato de libertação, pois é o aluno se revelando na busca do saber, o conhecimento sendo apropriado pelo aluno, o professor como mediador que se coloca em diálogo com seus alunos, e todos sendo considerados como gente em seu pleno sentido.

O aluno que começa a conhecer as primeiras letras se liberta da ignorância, mas esta libertação ainda é muito preliminar e deve continuar com a perspectiva ético-política.

A escola deve ter bem claro que seu papel não é apenas o de formar bem o técnico, mas também o cidadão. A formação do cidadão e do técnico numa bem apurada articulação, onde caminham juntos o rigor científico e o fator ético, combinando a eficiência técnica com a consciência ética. A sociedade, para caminhar em direção a rumos novos, precisa de profissionais de alto nível e ao mesmo tempo profissionais que sejam bons cidadãos, que reconheçam o valor da justiça no meio social.

Neste sentido, a ética pedagógica da libertação percebe a complexidade da educação e entende que deve tratar este assunto de maneira abrangente e com rigor científico, trabalhando a exterioridade e a corporeidade, na busca de uma educação que forme o sujeito (aluno), mas um sujeito corporificado e não abstrato ou obtuso. Assim, a educação será um ato de revelação, e o aluno vai percebendo o mundo que pode ser pro-criado, baseado na justiça e no amor. Neste contexto, o ato educativo é por natureza libertador.

### 3.3. A DIMENSÃO POLÍTICA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO

A política permeia a realidade humana, já que o homem é um ser essencialmente social; e a educação é uma das dimensões que envolvem as relações sociais, dando embate muitas vezes às antinomias diferentes no âmbito da concepção de mundo e de homem. No entanto, a educação pode ser um instrumento de perpetuação do sistema estabelecido, assim como pode ser uma mola propulsora de mudanças.

Na ética da libertação de Enrique Dussel, no Volume IV, tem-se todo um tratado sobre a ética política na perspectiva libertadora, bem como no volume III desta mesma ética, trata a ética pedagógica eminentemente no prisma da política.

Ao tratar da ética pedagógica, é importante ressaltar os aspectos que envolvem a dimensão política libertadora na esfera da educação, e perceber os pressupostos que dão base para uma pedagogia que não desconsidere esta dimensão, bem como não fique só nela, mas saiba dar o devido valor a esta esfera e articulá-la com as outras dimensões educacionais. A teoria da educação deve ser abrangente, ainda mais quando se propõe a ser integradora e libertadora da pessoa humana, rumo ao progresso e à realização humana

#### 3.3.1. A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

A linguagem humana é carregada de toda uma coloração ideológica, os signos estão intimamente ligados à situação social; como afirma Bakhtin <sup>24</sup>, todo signo é ideológico, e tudo que é ideológico possui um valor semiótico. A classe dominante manipula os signos para camuflar a luta de classes, justificando a dominação dos grandes sobre os empobrecidos.

---

<sup>24</sup>Ler BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo. Hucitec. 1986.

A educação tem como base na sua prática trabalhar a partir dos signos, e a compreensão do mundo e sua assimilação vêm pela linguagem. Esta linguagem pode ter sua gênese no seio da ideologia dominante que deseja manter o imperialismo que sacrifica milhões de pobres e faz muitos outros empobrecerem. O educador não pode ser ingênuo, pensando que o ato de educar é neutro, pois não existe a neutralidade nas relações sociais, e a educação está situada no âmbito do campo social.

Nesta mesma linha Emmanuel Levinas, em sua obra Totalidade e infinito, que teve uma forte influência na elaboração da filosofia da libertação, trata em um dos sub-títulos com a temática: 'contra a filosofia do neutro'. Levinas afirma categoricamente a necessidade de romper com a filosofia do neutro, tendo esta filosofia justificado muitos atos de violência, fetichizando as pessoas a permanecerem na passividade.

Por sua vez a ética da libertação tem em seu substrato a consciência de que todo ato humano é permeado de opções claras e definidas para determinado projeto; inclusive, a ética da libertação latino-americana tem na teoria da dependência, que é política e econômica, as suas raízes. É esta teoria que ajudou a trabalhar a dependência cultural, econômica e política dos países do chamado Terceiro Mundo, diante do Primeiro Mundo. Assim, todo ato humano é um ato político.

Na filosofia subjacente à pedagogia de Paulo Freire, encontra-se a idéia de que 'todo texto está num contexto', não existe texto que não tenha um enfoque de determinada visão política de sociedade. Este pensamento vem reforçar a ótica de Mikhail Bakhtin, pois os signos estão carregados do teor ideológico, e refletem claramente uma determinada concepção política. Os textos didáticos, e o discurso do professor, sempre têm um apoio teórico em uma postura política, que tanto pode ser em favor da vida e da libertação, como pode ser em favor do capital e dos detentores do poder. Cabe ao educador um apurado senso crítico para perceber tais denotações.

A educação na perspectiva analética é eminentemente política: se a libertação exige transformações históricas, a política é determinante neste caso. Moacir Gadotti soma-se a esta posição, ao afirmar: "o trabalho educativo

é essencialmente político - e é político o que é transformador."<sup>25</sup>

A ética pedagógica da libertação propõe que a educação deve fazer uma opção clara em favor dos projetos históricos que defendam a vida, e que o ensinar-aprender não caminhe na ingenuidade da neutralidade, mas que seja crítico diante do sistema social-econômico estabelecido, e ajude o aluno a compreender as artimanhas dos discursos enganadores, que desejam somente manter o 'status quo'.

O ato educativo, que é político, deve começar por afirmar a exterioridade, para que os da marginalidade possam conscientizar-se de seus direitos e deveres e assim se levantarem para que a totalidade, que imperiosamente exclui e lança à morte tantas vidas, possa ser questionada, construindo uma nova ordem antifetichista.

### 3.3.2. EDUCAÇÃO DIFERENTE DE MANIPULAÇÃO

A educação em seu sentido primeiro é entendida como condição para a realização da pessoa em sua integralidade, entendendo por realização o desabrochar das potencialidades do indivíduo, na liberdade de fazer opções pessoais e coletivas.

No entanto, na tarefa educativa são muitos os fatores que influenciam na direção que tal prática vai tomando, mas na qual dois sujeitos se encontram face-a-face: o professor e o aluno.

Tendo como parâmetro a alteridade, este face-a-face passa a ser uma constante revelação, ouvindo um a voz interpelante do outro. Sem dúvida, cada um tem sua missão e estatuto próprio, nesta práxis, pois o professor é o mediador necessário para a aprendizagem, e o aluno busca construir o saber.

---

<sup>25</sup>GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo, Cortez, 1993, p. 163.

Neste processo o professor deve ser crítico naquilo que ensina, e ajuda o aluno a ser crítico naquilo que é apreendido. A alteridade que é o outro enquanto outro, vai exigindo o descortinar de uma nova prática, bem diferente da manipulação, que é tão comum nas práticas pedagógicas, onde se verifica um reducionismo e um abstracionismo reificado.

"A práxis da libertação pedagógica se funda no postulado de que nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do outro: cabe-se somente, originalmente, escutar a palavra meta-física, ética. A cultura libertadora, revolucionária e futura, pratica-se como ethos de amor-de-justiça, gratuito, como serviço, como práxis ana-lética que é a resposta à palavra ana-lógica.<sup>26</sup>

A educação analética, que é reveladora do discípulo e do mestre, favorecendo que cada um seja ele mesmo, sem máscara e sem truques, ajuda a edificar um ambiente educativo muito sadio, pois a sala de aula não deve ser um campo de batalha, professor versus alunos, mas um local de entreajuda, entendendo magistério como serviço para ajudar a realização do outro.

Por outro lado, como já foi visto no capítulo II deste trabalho, no confronto entre a pedagogia vigente e a ética pedagógica da libertação, a manipulação, a invasão cultural e deformação educativa estão na ordem do dia no Brasil. Não poucas vezes, culpa-se somente o professor, pois este é a vítima do sistema estabelecido.

### 3.3.3. EDUCAÇÃO COMO CONVERGÊNCIA

No processo pedagógico tem-se a educação como um ato político que deve ser sumamente humanizador, respeitando o âmbito da alteridade, tendo em vista a realização pessoal e social do aluno, e esta deve ser a convergência de todos os esforços educativos.

---

<sup>26</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana - Volume III - Erótica e pedagógica. p. 236.

Se a educação não pode ser um campo de batalha entre mestre e discípulo, muito menos um instrumento de dominação e manipulação ideológica, como a práxis da pedagogia da dominação, que foi tão explícita no governo militar brasileiro de 1964-1980, deve ser uma práxis na qual o humano seja considerado no seu infinito, como pessoa.

Para isto, o professor tem muita responsabilidade, pois este como mediador do processo pedagógico, deve convergir para a alteridade, para que o aluno cresça em suas aspirações e seja um sujeito que ajude os outros também a se libertarem. Como afirma Dussel: "O mestre libertador permite o desabrochar do outro."<sup>27</sup> E o outro só vai ser livre e ajudar os outros também a serem livres, se respirar um ambiente de liberdade, que vai crescendo na responsabilidade.

Na pedagogia da dominação o chamado mestre tem uma prática bem diferente, segundo Dussel: "O preceptor que se mascara por detrás da 'natureza', da 'cultura universal', e de muitos outros fetiches encobridores, é o falso mestre, o sofista cientificista, o sábio do sistema imperial que justifica as matanças do herói conquistador, repressor."<sup>28</sup>

Superando a prática perversa, a ética pedagógica da libertação aponta caminhos para que a pedagogia não permaneça no imobilismo, e neste caso, exige uma reflexão séria, onde não é aceito o espontaneísmo, mas uma prática confrontada na teoria, e desta tensão tem-se uma práxis que saiba articular-se num mundo de contradições.

A convergência acontece na educação quando professores, alunos e direção, irmanados, conscientes da alteridade, críticos diante do sistema, corajosamente levantam-se para um projeto que tenha em vista a emancipação social; redefinindo a educação para uma nova etapa histórica, onde a docência, a ciência e tecnologia assumam um claro sentido crítico, ético-político, a fim de conservar e construir cultura, formar e capacitar cidadãos conscientes e profissionais de alto nível, em sintonia com os grandes objetivos nacionais ao serviço do povo, que busca a libertação.

---

<sup>27</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume III, Erótica e pedagógica. p. 231.

<sup>28</sup>Ibid., p. 231.



### 3.4. A ALTERIDADE COMO REFERÊNCIA DA ÉTICA PEDAGÓGICA

A ética pedagógica no âmbito da alteridade vai fazer novos passos, entendendo-se alteridade como 'o outro enquanto outro', não justificando a totalidade fechada em si mesma, mas num novo caminhar, onde 'o mesmo' que é o 'eu' abre-se na relação com 'o outro', que é mais que a simples relação do Eu - Tu, pois o 'outro' não é apenas diferente, mas distinto do 'mesmo', tendo sua alteridade própria, construindo um discurso ético acerca da educação, a partir das categorias exterioridade e corporeidade.

A alteridade como categoria filosófica na ética está embasada na relação face-a-face, que na educação é a relação professor e aluno. Eles se reconhecem cada um na sua devida missão, não de maneira antagônica, mas de diálogo e cooperação, respeitando todas as potencialidades tanto do educador, como do educando, para que assim a pessoa envolvida em tal empreendimento seja respeitada na sua globalidade; "... na relação com o rosto - na relação ética - delineia-se a retidão de uma orientação ou o sentido."<sup>29</sup>

Numa sociedade capitalista, utilitarista e competitiva, em que o 'ter' sobrepõe o 'ser', 'o outro' enquanto outro é negado pelo sistema social, e assim se constrói a moral da dominação, na qual uma pessoa quer dominar a outra, visualizando 'o homem vontade de poder, de Nietzsche', ou, 'o homem lobo para o próprio homem, de Hobbes'.

A categoria alteridade vai dar substrato para desenvolver elementos importantes, para que dê contornos a uma pedagogia que possa ser fundamentada na eticidade, tendo como base a solidariedade, a fraternidade, a justiça, o amor. Não cabe aqui apenas recuperar as virtudes tomistas, mas resgatar o mais profundo do ser humano, e sua relação com o outro.

#### 3.4.1. POR UMA FILOSOFIA DA PESSOA INTEGRAL

A filosofia da libertação prima pela dimensão ética como está ficando evidente neste discurso pedagógico, compreendendo a moral não como

---

<sup>29</sup>LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. p. 63.

um ramo da filosofia, mas como filosofia primeira, tendo em seu projeto o objetivo de resgatar a pessoa humana na sua integralidade; inclusive, a filosofia da libertação não trabalha com o homem abstrato, mas o homem latino-americano, que é excluído do pão, da escola, da esperança...Ao pensar este homem concreto com sua historicidade e corporeidade, toda esta filosofia será permeada por uma visão do todo da pessoa humana.

A libertação projetada neste discurso histórico e factual envolve todas as dimensões específicas da pessoa humana, que é um ser aberto a possibilidades, caracterizada pela liberdade, ética e cultura. A dimensão ética engloba e caracteriza a pessoa humana, onde se busca o sentido e o valor da vida, os fundamentos do direito e do dever moral, definindo assim uma perspectiva para a atitude e opção de vida. A liberdade é outro componente humano, pois o homem é o único animal que conscientemente pode fazer opção, e é livre para buscar as alternativas que melhor considerar. Já a cultura é uma outra marca humana, pois o homem é também o único ser que possui um universo simbólico e produz uma cultura.

A nível antropológico, a filosofia da libertação latino-americana trabalha todas estas dimensões fundantes da pessoa humana, localizando-a em seu próprio modo histórico e partindo concretamente do momento analético, que é específico da filosofia da libertação.

A ética pedagógica da libertação, que é um capítulo da filosofia da libertação, segue a lógica estabelecida pela filosofia latino-americana dusseliana, ao trabalhar o aluno em sua integralidade.

"...essa pedagógica analética (não somente dialética da totalidade ontológica) é da libertação. A libertação é a condição para o mestre ser mestre. Se é um escravo da totalidade fechada, nada pode realmente interpretar. O que lhe permite libertar da totalidade para ser a si mesmo é a palavra analética ou magistral do discípulo (seu filho, seu povo, seus alunos: o pobre). Esta palavra analógica abre-lhe a porta da sua libertação: mostra-lhe qual deve ser seu compromisso pela libertação prática do outro. O filósofo que se compromete com a libertação concreta do outro acede ao mundo novo, onde compreende o novo momento do ser, e a partir do qual ele se liberta como sofista e nasce como filósofo novo, admirado daquilo que venturosamente se desdobra ante seus olhos, histórica e cotidianamente."<sup>30</sup>

A proposta libertadora ajuda o pensador, o pedagogo... a se libertar da filosofia sofista, e caminhar para a autonomia diante da totalidade, e assim se por, faticamente desde a exterioridade, assumindo um pensar que trabalhe pela emancipação do oprimido, e pela superação da exclusão social.

A pedagogia nesta filosofia vai assumir novos contornos, passando de uma visão de conquista e dominação, para uma prática de colaboração e convergência, de uma ótica mentalista para um prisma bio-psíquico integrado. A prática educativa analética libertadora é assentada nesta passagem, e contribui para abrir caminhos que ajudarão a educação a tomar novos rumos, superando a realidade negativa que está instaurada.

A ética pedagógica, para responder aos desafios modernos que a atual sociedade impõe à educação, precisa estar embasada em uma filosofia que trabalhe a dimensão antropológica de maneira integrativa. Assim, a questão ético-antropológica vai ter sua conotação desde a relação justa dentro da educação, até o desafio quanto à produção do conhecimento.

### 3.4.2. DIALÉTICA CÉREBRO E MENTE

Na elaboração da ética pedagógica, que tem como categorias fundantes a exterioridade e a corporeidade, não se pode omitir de tratar a relação dialética cérebro e mente, não a partir da pura biologia, mas para fazer uma filosofia que ajude a compreender que a educação libertadora passa por esta articulação.

A biologia antropológica trabalha a realação cérebro e mente, explicando que o cérebro é a estrutura física orgânica, e a mente é o 'eu' que emerge dos neurônios. Esta dialética deixa evidente que na educação a pessoa não pode ser tomada somente a partir da mente, mas que haja uma integração, onde a mente atua no corpo, e o corpo atua na mente.

As relações sociais na educação têm seu peso fundamental, o qual este trabalho articulou a partir da exterioridade; no entanto, a dimensão dialética cérebro e mente tem seu peso afirmado na categoria corporeidade. Hugo Assmann destaca a relevância desta temática, ao afirmar: "Como é

sabido, o avanço, especialmente nos últimos anos, das pesquisas sobre o cérebro e a mente (não esquecer: estamos na 'década do cérebro'; decretada pelo Congresso Norte Americano em 1989), e das ciências cognitivas em geral, parece haver minado bastante as bases do 'idealismo do sujeito' (em cujos níveis de elevada 'conscientização' tanto se apostou...)."31 Diante de tal constatação, e apoiada pela antropologia semita, que é monista e integradora, pode emergir uma teoria da educação que trabalhe bem a articulação do social com o biológico, numa perspectiva libertadora.

A ética pedagógica, que este trabalho busca elaborar, tem sua atenção no trato da dialética cérebro e mente, não desenvolvendo uma teoria biológica, mas tendo a corporeidade como um dos seus fundamentos, pois cabe aos cientistas em biologia desenvolverem pesquisas que dêem substratos aos cientistas em pedagogia, para trabalharem teorias e alternativas no trato da cognição.

A educação utiliza-se de várias ciências na elaboração de suas teorias, está assentada sob a antropologia, e daí determinam-se as posturas educacionais. Hugo Assmann acredita na necessidade urgente de rever a dimensão humana na educação: "Possivelmente tenha chegado a hora de reexaminar os supostos antropológicos da educação..."32

Na dialética cérebro e mente, fica o desafio para a ética pedagógica da libertação trabalhar numa antropologia monista e interacionista, para que possa dar subsídios concretos a uma teoria da educação integradora.

Nota-se, nas teorias de aprendizagem que normalmente são lecionadas nos cursos de educação, uma certa distância dos atuais avanços da ciência, no campo neuro-fisiológico. Esta defasagem leva a uma má articulação quando trata a relação cérebro e mente na aprendizagem, e muitas vezes trabalha-se na educação apenas com o suporte da empiria.

O ato de cognição que a pessoa humana elabora é determinado pelos mecanismos neuro-fisiológicos, que envolvem no processo cérebro e mente. Neste mecanismo emerge a parte orgânica, que são as estruturas nervosas aptas para efetuarem transformações dos diversos tipos de energia, em potências de ação, que é o tipo de energia que dá vida às células nervosas; e

---

31 ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. p. 56.

32 *Ibid.*, p. 56.

assim dá início ao funcionamento dos meios que fazem a pessoa a apreender conteúdos.

Nisto é importante enfatizar que o processo educacional tem se baseado em pressupostos já ultrapassados, e se afastado dos estudos bio-psíquicos e tecnológicos. A própria filosofia da libertação de Dussel destaca a necessidade das ciências fáticas: "A ciência e a tecnologia são necessárias para o processo da libertação das nações e das classes periféricas e populares."<sup>33</sup> Não cabe aqui resgatar o tecnicismo, mas articular bem uma teoria da aprendizagem e um processo pedagógico que trabalhe com pressupostos modernos e consistentes, das diversas áreas das ciências.

### 3.4.3. ANALÉTICA PESSOA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A proposta da ética pedagógica da libertação na educação, que vai desde a básica até a universitária, está implicitamente no decorrer de todo este trabalho, onde são enfocados vários elementos éticos que dão contornos para o processo pedagógico desenvolver-se e cumprir com fidelidade a função a que é chamado. É importante destacar que hoje se tem uma determinada sociedade que sofre o influxo da modernidade, sendo que muitos valores são questionados, passando a ter uma outra impositação.

Em linhas gerais pode-se dizer que a ética pedagógica tem como campo a reflexão sobre a realidade da educação e suas correlações com a pessoa em sua globalidade e com a sociedade em que está inserida; no mais específico a analética pessoa, educação e sociedade, acontece quando a práxis educativa, que envolve alunos, professores e o sistema pedagógico, está aberta a um projeto transformador. Na analética acontece o serviço libertador, como afirma Dussel:

"A práxis de libertação pedagógica (*habodah*, em hebraico, o serviço) é palavra precisa, inequívoca, de discernimento, é o juízo da totalidade... Todavia, a característica do *ethos* do magistério é a fecundidade fontanal da veracidade. A veracidade não é somente a verdade como des-

---

<sup>33</sup>DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. p. 172.

cobrimento. A veracidade é não só dizer a verdade: é querer dizer a verdade como verdadeira diante daquele que apreendendo-a se liberta."<sup>34</sup>

Na concepção analética o bem ético como justiça pervade toda pedagogia, e o filosofar como práxis não situa mais dentro da lógica da totalidade, mas fora dela, com estatuto próprio e permeado pela alteridade desde a exterioridade. A justiça torna-se um componente básico na relação pedagógica. A escola deve ser um espaço para aprender e viver a justiça.

A analética pessoa, educação e sociedade processa, a partir de uma filosofia que situa além da totalidade vigente, e livre da ontologia que sempre afirma o 'mesmo', transcendendo filosofia infra-ontológica que descarta a outridade. A filosofia da libertação, que embasa a analética pessoa, educação e sociedade é uma mediação trans-ontológica, afirmando a inerência da liberdade da pessoa humana, e de maneira radical exige um caminhar histórico e factual do sujeito-como-sujeito.

Por isto, a educação nesta filosofia tem por missão também o desenvolvimento da consciência de responsabilidade ética entre os professores, alunos, direção e sistema educativo, contribuindo com sua formação de cidadãos responsáveis na sociedade.

---

<sup>34</sup>DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana. Volume III. Erótica e pedagógica. p. 243.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendimento projetado na presente dissertação, elaborando uma filosofia da educação a partir da ética pedagógica da libertação latino-americana, seguindo basicamente a perspectiva trans-ontológica e apoiando-se no momento analético do método dialético, repensa toda a educação, construindo um novo paradigma para uma pedagogia eminentemente libertadora.

A filosofia da libertação de Enrique Dussel, a qual é o suporte epistemológico da temática tratada no decurso deste trabalho, tem em si uma originalidade latino-americana, não apenas por ser escrita por um pensador da América Latina, mas por fazer a opção pelo corte ético trans-ontológico 'enxergando' a pessoa humana desde a realidade latino-americana. Na ontologia encerra o 'mesmo' em detrimento ao 'outro', fechando-se na totalidade, e metafisicamente o seu significado é o horizonte último de compreensão do ser.

A ética pedagógica da libertação, neste contexto, é uma rigorosa reflexão crítica da pedagogia vigente, que por longos momentos históricos tem situado a sua compreensão metafísica dentro da totalidade, ora produzindo uma prática dominadora, ora uma prática liberal. A prática dominadora se deu basicamente ao tratar o aluno e a educação em geral como objeto, denominado por Dussel de 'ente orfanal'; já a prática liberal carrega consigo um 'verniz' de liberdade em seu discurso, mas que no decorrer de seu processo coisifica a educação como instrumento de alienação e exclusão. A ética pedagógica da libertação radicaliza uma práxis a partir da alteridade, 'o outro enquanto outro', encarnando a visão sócio-histórica normativa da liberdade radical, inerente ao sujeito-como-sujeito trans-ontológico.

A educação no Brasil está defasada, e carrega consigo o peso histórico de uma prática pedagógica fechada na totalidade, normatizada pela ontologia dominadora. No concreto tem-se de um lado o poder público que nesta trajetória nunca se investiu com seriedade e competência na educação; forçando o professor em alguns períodos históricos de até mendigar para sobreviver. Com isto, é impossível exigir do mestre que cumpra com competência a sua missão. Por outro lado, a moralidade vigente na pedagogia

nos diversos períodos históricos estava permeada por uma ótica de conquista cultural e quase nunca de uma moralidade libertadora.

A alienação e exclusão tornam-se binômios presentes na prática educacional brasileira. A educação desde os Jesuítas é marcada pelo ensino alienante, pois não consideravam a cultura indígena e não havia uma prática de inculturação, e por sua vez, continua alienante até hoje pela ausência de criticidade na educação vigente. A educação sempre foi excludente, ou seja, no início era somente para filhos de famílias abastadas, depois passou a oferecer um ensino público deteriorado a outras classes, enquanto o filho do detentor do capital podia frequentar uma escola de melhor padrão no setor privado. Hoje o fenômeno da exclusão se confunde com evasão, pois a evasão escolar é basicamente devido ao fator econômico, onde a criança e o adolescente tem que sair da escola para ajudar no sustento da família.

A ética pedagógica da libertação, confrontada com a realidade educacional, dá contornos para uma pedagogia crítica, questionando desde o fundamento do sistema educacional e social, traçando o papel da escola com seu potencial libertador, desenhando-a como lugar de diálogo e de início da sedimentação da capacidade de manejar e produzir conhecimento, tendo em vista a realização integral da pessoa humana.

Para dar um novo salto pedagógico, para ser um substrato fundante para uma pedagogia libertadora, a ética da libertação inclui em seu processo o momento analético do método dialético, encarnando a dimensão sócio-histórica do sujeito trans-ontológico. A totalidade ontológica é ultrapassada metafisicamente, partindo da exterioridade, que é uma categoria metafísica que inclui todos que estejam à margem do processo sócio-político, pedagógico e econômico. Esta nova metodologia ética-histórica impõe uma nova reflexão, exigindo que o poder vigente seja questionado desde sua raiz, e uma nova práxis seja projetada a partir da marginalidade.

O passo analético é decisivo para a compreensão de uma nova moralidade na educação, pois vai além do simples método dialético negativo dominador-dominado, entendido como ontologia fundamental, e afirma categoricamente o excluído no processo, numa caminhada de sujeito-como-sujeito, e não mais sujeito-objeto. Desde o plano trans-ontológico desvela uma relação face-a-face, professor-aluno, afirmando a pessoa humana em sua infinitude como sujeito.



A categoria exterioridade traz uma nova abordagem na filosofia da educação, afirmando a alteridade ética. Mesmo assim, há o perigo da fragmentação da visão da pessoa humana, que a categoria corporeidade complementa, construindo um sujeito que transcenda o mentalismo, considerando 'necessidades e desejo', no ato pedagógico.

O sujeito existencial e historicizado na corporeidade, o sujeito como corpo, extrapolando o dualismo imposto na filosofia ocidental. Desde a corporeidade, articulando com as outras dimensões fundantes da pessoa, a ética pedagógica dá contornos para uma filosofia da educação, que trabalhe com a pessoa em sua globalidade.

Considerando o já refletido até aqui, esta dissertação não pretende fechar a questão, mas abrir novos horizontes na filosofia da educação. É uma tentativa de introduzir, modestamente, especialmente a partir do pensamento da Ética Pedagógica da Libertação de Enrique Dussel, uma nova abordagem quanto à concepção educativa. É uma reflexão inicial, que poderá ser continuada, buscando um práxis analética da educação, no âmbito da ética: 'O caminho se faz, caminhando'.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, José Luiz. Liberdade e libertação na ética de Dussel. Campo Grande, Cefil, 1992.

ASSMANN, Hugo. Clamor dos pobres e 'racionalidade' econômica. São Paulo, Paulinas, 1990.

Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, Unimep, 1993.

BAKHTIN,, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1986.

BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BUBER, Martin. Eu e tu. São Paulo, Moraes, 1974.

CALDART, Roseli Salette. Sem-terra com-poesia - os significados pedagógicos e políticos da produção poética dos agricultores sem terra da Região Sul do Brasil - um estudo exploratório. Curitiba, UFPR (Mimeografado), 1986, Dissertação de Mestrado.

CALDERA, A. Serrano. Filosofia e crise - pela filosofia latino-americana. Petrópolis, Vozes, 1984.

CASALI, Alípio Márcio Dias. A 'pedagógica' de Enrique Dussel. São Paulo, PUC-SP (Mimeografado), 1979, Dissertação de mestrado.

CATÃO, Francisco. Educação no mundo pluralista. São Paulo, Paulinas, 1993.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

COSTA, Márcio. Educação e libertação na América Latina. Campo Grande, Cefil, 1992

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis, Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. El dualismo en la antropología de la cristandad. Buenos Aires, Eudeba, 1974.

\_\_\_\_\_ El humanismo helênico. Buenos Aires, Eudeba, 1975.

\_\_\_\_\_ El humanismo semita. Buenos Aires, Eudeba, 1974.

\_\_\_\_\_ Ética comunitária. São Paulo, Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_ Filosofia da libertação. São Paulo, Loyola, S/D.

\_\_\_\_\_ Filosofia de la producción. Bogotá, Nueva América, 1984.

\_\_\_\_\_ Método para uma filosofia da libertação. São Paulo, Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_ Para uma ética da libertação latino-americana, Volume I, Acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo, Loyola, S/D.

\_\_\_\_\_ Para uma ética da libertação latino-americana, Volume II, Eticidade e moralidade. São Paulo, Loyola, S/D.

\_\_\_\_\_ Para uma ética da libertação latino-americana, Volume III, Erótica e pedagógica. São Paulo, Loyola, S/D.

\_\_\_\_\_ Para uma ética da libertação latino-americana, Volume IV, Política. São Paulo, Loyola, S/D.

\_\_\_\_\_ Para uma ética da libertação latino-americana, Volume V, Uma filosofia da religião antifetichista. São Paulo, Loyola, S/D.

- FLORES, Alberto Vivar. Antropologia da libertação latino-americana. São Paulo, Paulinas, 1991.
- FREITAG, Bábara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.
- \_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São aulo, Cortez, 1983.
- GOIZUETA, Roberto. Metodologia para refletir a partir do povo. São Paulo, Paulinas, 1993.
- GUADARRAMA, Pablo. La filosofía en la América Latina. Bogotá, El Buho, 1993.
- KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- KOPNIN, Pável Vassilievitch. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1978.
- KÜNG, Hans. Projeto de ética mundial. São Paulo, Paulinas, 1992.
- JANOTTI, Aldo. Origens da universidade. São Paulo, Edusp, 1992.
- LEVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. Petrópolis, Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Totalidade e infinito. Lisboa, Edições 70, 1980.

- LUDWIG, Celso Luiz. A alternatividade jurídica na perspectiva da libertação - uma leitura a partir da filosofia de Enrique Dussel. Curitiba, UFPR (Mimeografado), 1993, Dissertação de Mestrado.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1987.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículos e programas no Brasil. Campinas, Papirus, 1990.
- MURPHY-0'CONNOR, Jerome. A antropologia pastoral de Paulo - tornar-se humanos juntos. São Paulo, Paulus, 1994.
- REGINA, Jesus Eurico Miranda. Filosofia latino-americana e filosofia da libertação. Campo Grande, Cefil, 1992.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. São Paulo, Cortez, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1989.
- SIDEKUM, Antonio (Org.). Ética do discurso e filosofia da libertação - modelos complementares. São Leopoldo, Unisinos, 1994.
- VELASCO, Sírio Lopez. Ética de la producción: fundamentos. Campo Grande, Cefil, 1994.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a filosofia da libertação. Campo Grande, Cefil, 1992.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática. Campinas, Papirus, 1991.
- WERNECK, Vera Rudge. A ideologia na educação. Petrópolis, Vozes, 1984.

ZIMMERMANN, Roque. América Latina: o não-ser. Petrópolis,  
Vozes, 1987.