

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA

INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ENRIQUE DUSSEL: O PROFESSOR À LUZ DO CONCEITO DE MESTRE
EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA

CARMEN HICKERT

MESTRADO EM TEOLOGIA

Área de Concentração: Religião e Educação

Santa Rosa, março de 2005

ENRIQUE DUSSEL: O PROFESSOR À LUZ DO CONCEITO DE MESTRE
EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

por

CARMEN HICKERT

em cumprimento parcial das exigências
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia
para obtenção do grau de
Mestre em Teologia

Orientador: Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro

Escola Superior de Teologia

São Leopoldo - RS, Brasil

Março de 2005

BANCA EXAMINADORA

1 Examinador

Prof. Orientador Dr. Alceu Ravanello Ferraro (EST)

2 Examinador:

Prof@. Dr@. Sandra Vidal Nogueira (UNILASALLE)

3 Examinador:

Prof.Dr.Balduino Antonio Andreola (EST)

HICKERT, Carmen. **Enrique Dussel**: O Professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

SINOPSE

Esta pesquisa propôs-se como objetivo estudar, com base nos pressupostos pedagógicos de Enrique Dussel, o conceito de mestre numa práxis pedagógica libertadora. Início dando a conhecer o autor, seus pressupostos teológicos, filosóficos e pedagógicos, na tentativa de desvelar as origens da opressão do homem latino-americano. Num segundo momento, aduzo os conceitos da ética pedagógica da libertação. Prossigo fazendo uma análise da pedagógica da dominação e da necessidade de de-struição dessa prática pedagógica da dominação. Delineio, então, os conceitos da pedagógica da libertação e esclareço o entendimento de Dussel sobre o que é ser mestre e sobre quais são os pressupostos para o professor se tornar um mestre, dentro de uma práxis analética. Por fim, apresento a tarefa do mestre libertador que vai além da totalidade, em uma prática histórica e comprometida com a libertação.

HICKERT, Carmen. *Enrique Dussel: O Professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

ABSTRACT

This research will focus on the study of Enrique Dussel pedagogy, a mastering conception into a free pedagogic practice. First will have the biography of the author, his theological, philosophical and pedagogical conceptions in order to reveal the reasons of the latin-american man opression on the second moment, the conception of a free pedagogic ethic will be anylised as well as the domination and the need of destruction for this pedagogic practice domination. Therefore, the conception of a free pedagogic will be anylised ant it will understood, according to Dussel, what a master is and the teachers role to become a real master into an analetic practice. So, this study will show the teachers' task to be a liberate one into a historic liberated practice.

AGRADECIMENTOS

Ao Dário, esposo, amigo e companheiro, sem o qual não teria tido a serenidade para concluir esse trabalho.

Ao Luciano e à Lílian, filhos queridos e amados, cujo nascimento foi presente e benção divina, fonte de alegria em tantos momentos de preocupação ao longo da pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alceu Ravanello Ferraro, pela confiança depositada em mim, pelas orientações marcadas, pela "solidariedade nas minhas fraquezas" e amizade durante os estudos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - ENRIQUE DUSSEL: UM NOVO PENSAR PARA A LIBERTAÇÃO DOS POVOS LATINO-AMERICANOS	
1.1 A filosofia da libertação em Enrique Dussel.....	18
1.2 O conceito de práxis de libertação em Enrique Dussel..	26
1.3 O ponto de partida do processo de libertação.....	30
CAPÍTULO 2 - A ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO	
2.1 Proximidade.....	35
2.2 Totalidade.....	38
2.3 Mediações.....	41
2.4 Exterioridade.....	42
2.5 Alienação.....	44
CAPITULO 3 - A PEDAGÓGICA DA DOMINAÇÃO	48
3.1 O projeto pedagógico da dominação	57
3.2 A de-struição da pedagógica da dominação	
CAPÍTULO 4 - ENRIQUE DUSSEL: O PROFESSOR À LUZ DO CONCEITO DE MESTRE EM UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA	
4.1 O mestre libertador na pedagógica de Enrique Dussel...	64
4.2 O professor em uma práxis ana-lética.....	69
4.3 A tarefa do mestre como pro-jeto da libertação.....	81
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida para a obtenção do grau de Mestre em Teologia, na Área de Concentração Religião e Educação, teve como objeto o conceito de **mestre** em Enrique Dussel, na perspectiva de uma práxis pedagógica libertadora. Na obra do autor, o ser humano é considerado não abstratamente, mas sim de forma concreta, enquanto situado numa situação de opressão, como ocorre na realidade latino-americana.

O meu interesse pelo autor tem uma história. No curso de graduação em Filosofia, quando lia os textos de filosofia da libertação, chamava-me a atenção o fato de termos, na América Latina, alguém que denunciava a exploração dos povos latino-americanos. Esse alguém era Enrique Dussel. Ao mesmo tempo me sentia analfabeta no assunto, pois desconhecia o autor e sua teoria. O que sabia era que, neste espaço do continente, tínhamos ótimos jogadores de futebol, uma boa música, mas poucos filósofos. No decorrer do curso tive acesso aos mais diversos pensadores, europeus e brasileiros. Nenhum deles, porém, chamou tanto a minha atenção quanto Enrique Dussel.

Coordenando uma escola de educação básica e de ensino profissionalizante¹, constateei inúmeras contradições naquilo que podemos chamar de o "ser" e o "fazer" docentes. Pude tomar consciência de quanto a categoria docente, no

¹ Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, Santo Ângelo - RS. Escola que tem como mantenedora a Campanha Nacional das Escolas da Comunidade.

decorrer da história, foi desqualificada como profissional e reduzida à condição de mera fazedora de tarefas, desfigurando-se, dessa forma, o papel do mestre.

Ao cursar as disciplinas do mestrado no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia - IEPG, na Escola Superior de Teologia, novamente tive acesso à Teologia da Libertação, à Filosofia da Libertação e à Pedagogia da Libertação. Inclusive, na disciplina Panorama da Teologia na América Latina, apresentei uma monografia intitulada Pressupostos para a Teologia e a Filosofia de Dussel.

Ainda no mesmo curso desenvolvi outros dois trabalhos: na disciplina A Formação da Prática Docente, elaborei um trabalho sobre a questão do "ser" e do "fazer" do profissional da educação, e na disciplina Igrejas, Movimentos Sociais e Educação na América Latina, fiz uma pesquisa sobre a Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. Tais estudos sobre o professor e sua prática docente constituíram, para mim, um atrativo desde os tempos da graduação e na prática docente no meu dia-a-dia.

No decorrer do curso tive acesso a dois livros que chamaram minha atenção e reforçaram o desejo de fazer essa dissertação de mestrado. O primeiro é *Pedagogia Latino-Americana: Freire e Dussel*, de José Pedro Boufleuer; o segundo, *Novos Paradigmas Pedagógicos*, de Joaquim Parron Maria. Nestes dois livros o que mais chamou minha atenção foi o fato dos autores abordarem uma outra maneira de trabalhar a educação. Percebi que Boufleuer revela que o verdadeiro mestre assume a sua tarefa desde a exterioridade e engaja-se numa práxis libertadora do Outro como outro e

que Parron Maria introduz o desafio da compreensão analética na educação, ou seja, de assentar a educação numa práxis educativa mais humanizadora.

A imagem do professor, principalmente nas últimas décadas, sofreu grande desgaste. O professor deixou de ter o *status* de "mestre", para ficar reduzido a um "fazedor" de tarefas, a um tarefeiro. Perdeu-se o referencial que garantia ao ofício um significado ético-pedagógico e que lhe dava pelo menos um certo prestígio social. Com a perda desse referencial, o ofício ficou não só reduzido a algumas competências técnico-pedagógicas, mas também privado da imprescindível autonomia da profissão, com subordinação crescente da mesma a interesses políticos e econômicos.

Foi por esses motivos que decidi elaborar esta dissertação de mestrado sobre o conceito de mestre em Enrique Dussel, buscando aprofundar, na vasta obra do autor, os seus escritos mais ligados à educação, em particular ao que ele denomina *pedagógica*.

No cotidiano de uma escola, deparo-me com a falta de compreensão crítica da realidade por parte dos envolvidos no processo educacional. Nela impera a dominação. Segundo Enrique Dussel, na maioria das vezes, o professor exerce a dominação pedagógica sem nenhuma consciência de culpa. A ingenuidade, a acriticidade, a consciência ideológica fazem com que ele aja com a melhor das intenções². Pergunto-me como chegamos a esta construção, como estes sujeitos foram construídos e se é possível uma (re)construção desses

² Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 223

sujeitos. A imagem do professor foi construída no imaginário social, sem o reconhecimento do **mestre**.

Na trajetória da pesquisa, recorri a diversos autores³, sempre buscando investigar como essas imagens do professor foram sendo construídas historicamente e como o próprio professor foi se construindo como pessoa e profissional e se apropriando de imagens que o foram, cada vez mais, afastando do ofício de mestre.

Em face deste conhecimento, pergunto: quais os elementos constitutivos da figura de mestre, presentes na Pedagógica de Dussel, que podem constituir-se em subsídios para a (re)construção e o resgate da imagem do professor como profissional e do seu ofício, numa perspectiva de libertação, em oposição à prática pedagógica da dominação?

A hipótese básica desta dissertação foi que encontraria, na pedagogia de Dussel, elementos fundamentais para a (re)construção do papel e o resgate da imagem do professor e do seu ofício, capazes de fazer dele um autêntico **mestre**.

Na pesquisa, utilizo o método⁴ fenomenológico. Ele se presta para a compreensão dos múltiplos mundos, para a

³ Antônio NÓVOA, **O desenvolvimento pessoal e profissional do professor**; Helena Costa Lopes de FREITAS, **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**; Itacy Salgado BASSO, **Significado e sentido do trabalho docente**; Miguel ARROYO, **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**; Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**.

⁴ O termo *método* é tomado do grego - meta-odos: meta significando após, além, e odos significando caminho. Poderia ser traduzido para além do caminho, ou continuar o caminho. Cf. Ivani FAZENDA, **Metodologia**

interpretação⁵ (tarefa da Hermenêutica) dos textos, das idéias, dos estudos de Dussel, construídos de acordo com as formas de perceber das pessoas, afastando-nos da visão de uma realidade única e independente do homem. A pesquisa fenomenológica provoca a ruptura de um conceito de cientificidade fundamentado no positivismo, levando a uma nova concepção de ciência⁶.

A Fenomenologia de Husserl é o estudo dos fenômenos tais como se apresentam à consciência. Ela valoriza a subjetividade em sua procura de atingir a essência dos fenômenos. Tanto como movimento filosófico, quanto como método de investigação, caracteriza-se como um esforço de retorno à experiência original, à vida, ao mundo da experiência, ao mundo irrefletido, como base de construção do conhecimento. Esta experiência é sempre total. Por isso a Fenomenologia caracteriza-se por sua oposição à atomização⁷.

A Fenomenologia não procura explicar. Busca a compreensão, mergulhando cada vez mais fundo na(s) essência(s) do fenômeno, desvelando aos poucos o que está encoberto, em camadas sucessivas, em um movimento circular⁸.

da Pesquisa Educacional, p. 62.

⁵ Interpretação entendida como "trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal: há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta". Ivani FAZENDA, **Metodologia da Pesquisa Educacional**, p. 63.

⁶ Ana Maria METZLER, Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais, p. 75.

⁷ Cláudio de Moura CASTRO, **A Prática da Pesquisa**, p. 30.

⁸ Roque MORAES, **Fenomenologia: Uma introdução**, p. 15-24.

A investigação fenomenológica é um caminho que construímos sem saber claramente para onde nos leva. Isto exige do pesquisador abertura e coragem: abertura, para reconhecer e evitar preconceitos; coragem, para assumir os riscos de uma pesquisa que se transforma ao longo da sua realização⁹.

Cada homem é um ser no mundo e no seu mundo. Cada um é único, mas em relação necessária, dialética, infinda. Os fenômenos a ele relacionados situam sua existência dentro do tempo e são inerentes a sua vida.

Segundo Merleau-Ponty, é na própria vida que encontraremos a unidade e o sentido da fenomenologia:

A Fenomenologia é o estudo das essências e, segundo ela, todos os problemas se resolvem na definição das essências (...), mas a Fenomenologia é também uma filosofia que resitua as essências dentro da existência e não acredita que se possa compreender o homem e o mundo a não ser a partir de sua facticidade¹⁰.

Utilizo a hermenêutica¹¹ que é, originariamente, uma disciplina filológica, isto é, uma técnica de leitura, orientada para a compreensão das obras da Antiguidade Clássica e dos textos religiosos. Enquanto visão filosófica tem a preocupação com a compreensão do sentido, da interpretação, do entendimento do ser. É a ciência que estabelece os princípios, leis e métodos de interpretação.

⁹ Ana Maria METZLER, Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais, p. 75.

¹⁰ Ana Maria METZLER, Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais, p. 79.

¹¹ A palavra hermenêutica é derivada do termo grego hermeneutike, e o primeiro homem a empregá-la como termo técnico foi o filósofo Platão

Em sua abrangência trata da teoria da interpretação de sinais, símbolos de uma cultura e leis.

A hermenêutica é um método utilizado nos estudos que abordam cada livro como uma unidade inteira e procuram o seu sentido como um todo, de forma global. Neste caso determinam-se as ênfases principais do livro, ou seja, as palavras repetidas em todo texto, mesmo em sinônimo e com isto a palavra-chave desenvolve o tema estudado. Outra maneira de determinar a ênfase ou característica de um livro é observar o espaço dedicado a certo assunto.

Tanto a fenomenologia como a hermenêutica deram-me subsídios para o estudo das obras de Dussel: um substrato importante para a compreensão de suas idéias; uma provável compreensão, visto que as obras de Dussel não são de interpretação fácil.

Mas as "pesquisas de enfoque fenomenológico constituem-se como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno, que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação"¹². É nesta perspectiva que se situa o meu estudo sobre Dussel, sempre aberto ao surgimento de novas interpretações. Assim como este estudo, a Fenomenologia é inacabada. Está sempre recomeçando. É um risco, um desafio, um problema cuja resposta jamais será definitiva.

No primeiro capítulo, apresento o filósofo Enrique Dussel, seu pensamento de libertação sobre os povos latino-

(séc. IV a.C). Cf. *Ibidem*, p. 66.

¹² Ivani FAZENDA, op. cit., p. 66.

americanos, suas principais opções e categorias de análise de pensamento, ou seja, a sua Filosofia da Libertação. Início pelo conceito de práxis de libertação, o ponto de partida do processo de libertação.

Ao buscar os pressupostos teológicos e filosóficos de Enrique Dussel, pretendo conhecer sua capacidade crítica frente às "certezas indiscutíveis" da filosofia e da cultura européias; entender que a Filosofia da Libertação é um horizonte e pressuposto indispensável para compreender a própria América Latina e tentar desvendar as origens filosóficas e históricas de opressão do homem latino-americano, que justificam a exploração dos povos chamados periféricos - além dos latino-americanos, também os asiáticos e africanos. Busco subsídios também em Michel Foucault, Marx, Lévinas e Paulo Freire, para a superação de um processo de exclusão, que é consequência direta das relações históricas entre Norte e Sul.

No segundo capítulo apresento a ética pedagógica da libertação. Destaco a ética pedagógica, filosófica e teológica, onde Dussel vai além do mundo da ontologia, do ser e do seu horizonte, e se aproxima da fenomenologia; onde o que aparece e como aparece, a partir dos horizontes do mundo, do sistema, do ser, ganha nitidez. Aparece também a epifania, que é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que não é pura aparência nem somente fenômeno, mas exterioridade e existência. Faço referências às principais opções e categorias de seu pensamento, entre elas: a proximidade, a totalidade, as mediações, a exterioridade e a alienação.

No terceiro capítulo, faço uma análise da pedagogia da dominação e de suas implicações na construção das imagens e auto-imagens do professor. Teço também considerações sobre as concepções que marcaram os processos de democratização da escola e de formação dos educadores, sobre a situação a que estes foram reduzidos e a necessidade de de-struição¹³ dessa pedagogia.

No quarto capítulo, aduzo conceitos da Pedagogia da Libertação de Enrique Dussel e do seu entendimento sobre o que é ser mestre. Por fim, delinheiro o professor numa práxis ana-lética¹⁴, na tentativa de construir outra imagem, um outro saber, um outro paradigma. Apresento a tarefa do mestre libertador na *pedagógica* de Dussel como projeto de libertação, que vai além da totalidade, que age, trabalha, serve, cria, optando por uma prática histórica para ser um mestre comprometido com a libertação.

¹³ O sentido do termo *de-struição* é retirado das palavras de Martin Heidegger, citadas por Luiz MEIRELLES, ***De-struição da história da ética: sentido e método***, p. 1.: "De-struição não significa aniquilar, mas desarticular, separar e pôr de lado... *De-struição* quer dizer: abrir nosso ouvido, libertá-lo para aquilo que na tradição se nos coloca como ser do ente."

¹⁴ Dussel denomina *ana-lética* o método que vai além da dialética, pois parte do Outro como fundamento. Portanto, a analética aqui é destacada como práxis que não leva em consideração somente um rosto sensível do Outro, mas exige colocar-se faticamente a "serviço" do Outro. Cf. Enrique DUSSEL, ***Para uma ética da libertação latino-americana***, v.II - Eticidade e moralidade, p. 201.

CAPÍTULO 1. ENRIQUE DUSSEL: UM NOVO PENSAR PARA A LIBERTAÇÃO DOS POVOS LATINO-AMERICANOS

"O ser que se expressa se impõe,
precisamente, chamando-me a partir
de sua miséria e nudez sem que possa
fechar meus ouvidos a seu chamado..."
Lévinas

O objetivo deste capítulo é apresentar Enrique Dussel e sua filosofia da libertação, oferecendo uma visão panorâmica do seu pensamento - um pensamento tipicamente latino-americano.

1.1 A filosofia da libertação em Enrique Dussel

Enrique Domingo Dussel nasceu em 1934, na Argentina. Licenciou-se em filosofia na faculdade de Mendoza em 1957, fazendo seu doutorado em Madrid em 1959. Estudou Teologia em Paris, onde se doutorou também em história pela Sorbonne (Paris). Foi titulado Doutor *honoris causa* pelas universidades de Friburgo (Suíça) e de San Andrés de La Paz (Bolívia). Exilado no México desde 1976, divide seu tempo entre as aulas na Universidade Autônoma Metropolitana Iztapalapa (UNAM - México), dedicando-se especialmente à cátedra de Ética, e em diversas atividades filosóficas e militantes na América Latina e no mundo, explicitando a originalidade de uma filosofia a partir da ótica dos oprimidos que buscam a sua libertação. É uma das principais expressões da chamada filosofia da libertação na América Latina. Sua preocupação fundamental tem sido a de desvendar as origens filosóficas e históricas da opressão do homem

latino-americano. Trabalhando com categorias de pensamento específicas, Dussel identifica o caráter da dominação e avança no sentido da proposição de uma perspectiva de libertação.

Desde muito cedo, este filósofo deparou-se com a inquietante busca das verdades que transcendiam a simples redução gnosiológica da tradição ocidental. Estudou profundamente a evolução histórica do pensamento latino-americano, sempre buscando a possibilidade hermenêutica de aproximar as sínteses possíveis à realidade de destruição da cultura latino-americana pela lógica da conquista ocidental.

Uma preocupação de Dussel é a explicitação de uma teoria filosófica que possa expressar e justificar os anseios e lutas de libertação dos povos oprimidos. O filósofo da libertação, falando a partir da América Latina, quer também ser o porta-voz dos gritos por libertação de todos os povos oprimidos, incluindo, especialmente, os africanos e asiáticos.

Como teólogo, além de outros livros ligados à Teologia, Dussel publicou a *História da Igreja na América Latina* pela CEHILA (Comissão de História Eclesiástica para a América Latina), instituição que era dirigida por ele. O autor foi integrante do grupo de teólogos¹⁵ que defendiam a Teologia da Libertação. Para estes, a Teologia da Libertação era a libertação da própria Teologia¹⁶.

¹⁵ Gustavo Gutierrez, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff, Jon Sobrino, Ignacio Ellacuría, entre outros.

¹⁶ Teologia vem da conjugação de Téos e Lógos, dois termos gregos.

Como teólogo da libertação, Dussel sustenta que a igreja deve fazer sua opção pelo pobre. Ele se aproxima do pensamento de Marx, com um conceito próprio da teologia, que seria a reflexão crítica sobre a práxis: "o pensamento da crítica religiosa é este: o homem faz a religião, não é a religião que faz o homem". A teologia da libertação, para Dussel, oferece às comunidades eclesiais de base este poder criador de religião e de igreja¹⁵.

Além de filósofo e teólogo, Dussel é também historiador. É a partir de um novo referencial teórico que ele começa a sua filosofia, ou melhor, que ele extrai as categorias básicas do seu pensamento. Sua grande preocupação é encontrar as razões que possam explicar a situação de opressão do povo latino-americano. Para isso vai ao encontro das origens históricas e culturais da própria civilização ocidental.

A produção filosófica de Dussel, em sua originalidade teórica e em sua ousadia profética, presta uma significativa contribuição para outras elaborações hermenêuticas, seja no âmbito da antropologia, seja no âmbito da história, seja ainda no âmbito da teologia e da pedagogia latino-americanas¹⁶.

Poder-se-ia dizer que teologia é todo discurso acerca de Deus. Aristóteles, em seu livro *Filosofia Primeira*, que hoje conhecemos com o nome de *Metafísica*. Para Aristóteles o Téos seria objeto de pesquisa da maior de todas as ciências: a ciência do ser enquanto ser - esta que hoje denominamos de metafísica. A metafísica, a filosofia primeira, é sinônimo de teologia. Cf. Alexandre Marques CABRAL, **A Teologia da Libertação: O cristianismo a favor dos excluídos**, p. 1.

¹⁵ Alexandre Marques CABRAL, **A Teologia da Libertação: O cristianismo a favor dos excluídos**, p. 2

¹⁶ Nesse caminho encontramos José Pedro BOUFLEUER, **Pedagogia Latino-**

Para Dussel, a filosofia nasceu nos espaços periféricos em tempos criativos, mas, aos poucos, foi para o centro em suas épocas clássicas, nas grandes ontologias, até degradar-se na má consciência das idades morais, melhor dizendo, moralistas. Segundo o autor, o centro é; a periferia não é. O pensamento crítico que surge na periferia termina sempre por dirigir-se ao centro. É sua morte. O pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade. Fora de seus sentidos está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo dos homens do centro¹⁷. Para Dussel, a ontologia¹⁸, o pensamento que exprime o ser, do sistema vigente e central, é a ideologia das ideologias, é o fundamento das ideologias do império, do centro¹⁹.

Para Dussel, filósofos como Aristóteles, Tomás de Aquino, Hegel criaram sistemas filosóficos que, exprimindo o ser (ontologia) dos sistemas vigentes e centrais, se transformaram em ideologias: "A filosofia clássica de todos os tempos é o acabamento e a realização teórica da opressão prática das periferias"²⁰.

Americana: Freire e Dussel; José Luiz AMES, **Liberdade e Libertação na Ética de Dussel;** Urbano ZILLES, **Edmund Husserl e o Movimento Fenomenológico;** Alipio Marcio Dias CASALI, **A Pedagogia de Dussel:** elementos para um estudo crítico; além de outros.

¹⁷ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 10.

¹⁸ O termo ontologia, usado neste trabalho, tem sua origem na filosofia do 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. Cf. Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Eiticidade e Moralidade, p. 10-20.

¹⁹ Ibidem, p. 10-11.

²⁰ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 11.

A proposição de uma filosofia da libertação pressupõe a existência de uma filosofia de dominação. Por isso, a filosofia, como centro ideológico das classes dominantes, quando é filosofia da dominação, desempenha um papel essencial na história europeia. Daí a obra de Dussel comportar duas grandes tarefas. A primeira, a contribuição de sua crítica da filosofia clássica (greco-europeia) através do desvendamento de sua tendência à dominação. A segunda tarefa é a da construção de um pensar filosófico capaz de se articular com o processo de libertação dos oprimidos²¹.

A filosofia da libertação pretende formular uma metafísica: contra a ontologia clássica do centro, Dussel levanta uma filosofia da libertação da periferia, dos oprimidos, da sombra que a luz do ser não pode iluminar, do não-ser, do nada, do Outro²², da exterioridade, do mistério do sem-sentido²³.

Para Dussel, a teologia da libertação, assim como a filosofia da libertação, parte dos oprimidos, de uma práxis onde o encontro do homem com Deus - chamado pela teologia de graça - passou a ser pensado como realidade histórica: Deus se manifesta ao homem situando-se histórica e culturalmente, ou seja, o encontro de Deus com o homem diferencia-se tanto na história, em suas diversas épocas,

²¹ *Ibidem*, p.16, 17, 20 e 21.

²² O termo "Outro" aparece com destaque em vários escritos de Dussel, embora não em todos. O termo não designa apenas o "outro" como pessoa, mas também como grupo, classe social, povo, cultura popular, enfim tudo se opõe a uma totalidade dada. O "Outro" é sempre antes de tudo o oprimido, o explorado, o pobre. Cf. Joaquim Parron MARIA, **Novos Paradigmas Pedagógicos: para uma filosofia da educação**, p. 42-48.

²³ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 21.

como na pluralidade cultural que se dá no seio da humanidade²⁴.

Teologicamente, a relação com o Outro acontece no face-a-face, ou seja, sempre que se encare o Outro como outro na respeitabilidade desta relação. O outro somente é pessoa a partir deste encontro, onde o eu também se torna distinto. O rosto significa o todo da pessoa²⁵.

A filosofia e a teologia da libertação pensam a pessoa humana a partir do seu contexto, da sua história e da sua exigência de liberdade. A filosofia assume a categoria "exterioridade", de Emmanuel Levinas²⁶, como a mais importante na definição do próprio Dussel, pois a partir daí a abordagem não se situa na totalidade fechada do "mesmo", mas no "outro", naquele que está fora do sistema.²⁷

O pensador Emmanuel Lévinas coloca a idéia da exterioridade como guia na procura da verdade, o que só é possível como idéia do infinito. Essa idéia de infinito não

²⁴ Alexandre Marques CABRAL, **A Teologia da Libertação: O cristianismo a favor dos excluídos**, p. 2.

²⁵ Enrique DUSSEL, **Ética comunitária**, p. 19.

²⁶ Emmanuel Lévinas 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, Pris-Nanterre e na Sorbone. A centração nos problemas essenciais da sociedade faz do pensamento de Lévinas algo novo e original, que o torna um autor profético e decisivo no campo da filosofia contemporânea. Lévinas manifesta em sua Filosofia uma forte influência do pensamento semita, sendo ele judeu devoto e frequentador da Sinagoga, todos os sábados. Enrique Dussel, por sua vez, tem em seu pensamento uma influência decisiva de Lévinas, na sua produção filosófica. Cf. Joaquim Parron MARIA, **Novos Paradigmas Pedagógicos: para uma filosofia da educação**, p. 17.

²⁷ Joaquim Parron MARIA, **Novos Paradigmas Pedagógicos: para uma filosofia da educação**, p. 43-49.

parte de mim, nem de uma necessidade do eu. O infinito não é objeto de conhecimento; é o desejável, o que suscita o desejo, isto é, o que é abordável por um pensamento que a todo o instante vai além do que penso²⁸. Para o autor:

O infinito não é por isso um objeto imenso, que ultrapassa os horizontes do olhar. É o Desejo que mede a infinidade do infinito, porque ele constitui a medida pela própria impossibilidade da medida. A desmedida medida pelo Desejo é rosto. Mas desse modo encontramos também a distinção entre Desejo e necessidade. O Desejo é uma aspiração animada pelo Desejável; nasce a partir do seu objeto, é revelação. Em contrapartida, a necessidade é um vazio da Alma, parte do sujeito²⁹.

Dussel e Levinas abordam o excluído do sistema definindo-o como o judeu perseguido pelo nazismo e por outras expressões do racismo. Levinas não chega a pensar que no exterior do sistema vigente estão também o índio, o negro, a mulher, o aluno. Dussel dá um novo desdobramento ao termo exterioridade, pensando no índio dominado, no mestiço oprimido, no povo latino-americano excluído da grande totalidade mundial³⁰. Segundo Ludwig:

Na filosofia de libertação, Dussel trabalha a dialética "capital trabalho" desde Karl Marx, afirmando o trabalho como exterioridade no mundo do capital. 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 capital³¹.

Para Dussel as noções de totalidade, mediação e alienação não são propriamente marxistas. Ele ensaia várias

²⁸ Emmanuel LEVINAS, **Totalidade e Infinito**, p. 48-49.

²⁹ *Ibidem*, p. 49

³⁰ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 70.

³¹ Celso Luiz LUDWIG, **A alternativa jurídica na perspectiva da libertação**: uma leitura a partir da libertação de Enrique Dussel, p.100.

tentativas de articular o método dialético com a categoria de exterioridade. Um conceito fundamental no pensamento de Dussel, que constitui um momento importante na sua dialética, é o conceito de libertação. Para ele, falar em libertação significa compreender que tipo de opressão se exerce na América Latina, isto é, compreender que há um poder que oprime na injustiça e que, a partir daí, todo um processo se inicia³². Diz o autor:

Trata-se da libertação neocolonial do último e mais avançado grau de imperialismo. O imperialismo norte-americano. O imperialismo que pesa sobre parte da Ásia, sobre quase toda a África e América Latina³³.

A Filosofia da Libertação proposta por Dussel não é ontologia, mas uma metafísica, a qual é exigida pela práxis revolucionária e pela póiesis³⁴ tecnológica, a partir da formação social periférica³⁵. É por isso que, para Dussel:

... é necessário distinguir o ser de sua pretensa fundamentalidade eterna e divina; negar a religião fetichista; mostrar a ontologia como a ideologia das ideologias; desmascarar os funcionalismos, sejam estruturalistas, lógico-cientificistas ou matematizantes, que ao pretender que a razão não pode criticar dialeticamente o todo, afirma-o por mais analiticamente que critiquem ou operativizem suas partes³⁶.

Para Dussel, somente a descrição do sentido da práxis de libertação, a partir da práxis dos atuais povos oprimidos da periferia, da mulher violada pela ideologia

³² *Ibidem*, p.102.

³³ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p.20.

³⁴ Póieses no sentido de fabricar, fazer, produzir com ou em algo, trabalhar a natureza, relação pessoa-natureza, formar ou "moldar a mente humana", conforme Francis IMBERT, **A Questão da Ética no Campo Educativo**, p. 26-27.

³⁵ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p.21.

machista e do filho domesticado, podem na realidade revelar-nos toda sua fenomenologia, já que a mesma é apenas parcialmente vislumbrada pelos críticos pós-hegelianos de esquerda europeus³⁷.

1.2 O conceito de práxis de libertação em Enrique Dussel

Neste processo de libertação, Dussel se aproxima de Paulo Freire, no sentido de formação da consciência a partir dos oprimidos, que se efetua na práxis libertadora, onde o próprio educando se educa. Dussel coloca que o povo sozinho não pode libertar-se. A libertação é realizada pelo oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre, do condutor, do intelectual orgânico com o povo e no povo. Os dois salientam a necessidade de um educador. É Dussel quem reconhece isto:

Freire então reconhece que é a vítima quem toma consciência crítica. O educador lhe possibilita o descobrimento da sua condição de vítima. Isto é a "consciência" que não chega a vítima "de fora", mas surge "de dentro" da sua própria consciência despertada pelo educador³⁸.

Na práxis libertadora, os homens assumem o papel de sujeitos *construtores e reconstrutores do mundo* e, a partir daí, criam a sua existência com o material que a vida lhes vai oferecendo. E aqui Dussel se refere novamente a Freire: "A 'práxis de libertação', para Freire, não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em

³⁶ *Ibidem*, p.21.

³⁷ *Ibidem*, p.21.

³⁸ Enrique DUSSEL, *Ética da Libertação* - Na idade da globalização e da Exclusão, p. 439.

comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos”³⁹.

Dussel, ao falar de libertação, busca subsídios em Michel Foucault, na análise dentro do horizonte de factibilidade crítico-prática de subsistemas ou de “instituições” históricas⁴⁰:

Aparece, pois, a possibilidade da exploração e da dominação. Abarcar e concentrar os meios materiais de vida é destruir as possibilidades de vida do outro, já que o que se concentra e se tira não são simples riquezas, mas meios de vida (...). A dominação torna possível a exploração e esta dá materialidade à dominação (...). Nenhuma dominação pode ser definitiva sem o manejo da distribuição dos meios materiais da vida⁴¹.

Para Dussel a libertação dá-se na ação transformadora, ou na auto-emancipação do proletariado, como dizia Marx, tendo claro que a libertação dos operários será fruto da auto-libertação dos próprios operários. Será um longo caminho para ir definindo na própria caminhada, uma estratégia que não se perca no emaranhado de posições ambíguas⁴².

A práxis é reduzir distância. É um agir para com o outro como o próprio outro procederá, é uma ação que se dirige à proximidade. A proxemia é um dirigir-se às coisas.

³⁹ Essa relação entre Dussel-Freire é explorada, entre outros autores, por José Pedro BOUFLEUER, **Pedagogia Latino-Americana: Freire e Dussel**.

⁴⁰ Enrique DUSSEL, **Ética da Libertação**, p. 504.

⁴¹ Enrique DUSSEL, **Ética da Libertação**, p. 505.

⁴² Enrique DUSSEL, **Ética da Libertação**, p. 510.

É um compreender no ser, e abraçar no amor a realidade desejante de alguém⁴³.

Como já se disse antes, a libertação do oprimido é realizada pelo oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre. Sem uma ação coordenada e compartilhada, o povo não pode libertar-se, porque o sistema já introjetou nele a cultura de massa. Dussel coloca aqui a ajuda do mestre que, junto com grupos críticos, das comunidades ou partidos críticos, ajudará a fazer a libertação⁴⁴. No entanto, o autor deixa claro que o projeto de libertação não é do mestre:

O projeto pedagógico de libertação não é formulado pelos mestres; já está na consciência do povo; é o a priori metafísico do processo e ao qual se tende a partir de uma longa luta popular, o próprio projeto da "excelente cultura antiga popular", diria Mão Tse Tung⁴⁵.

O ser humano, antes de ser sujeito, já está aberto ao mundo, é um ser mundano que pode, como um dos seus modos de ser, tomar atitude de sujeito diante de um objeto⁴⁶. Isso significa primazia da práxis sobre a reflexão, pois, antes de pensar, o ser humano já está no mundo. Em segundo lugar, este estar nunca é totalizado, ou seja, fechado, pois sempre há novas possibilidades: o ser humano "vai-se-endo", o ser do ser humano vai tornando-se à medida que vai vivendo. O ser humano é o único ente que compreende o

⁴³ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 23.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 100.

⁴⁵ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 101.

⁴⁶ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana I: acesso ao ponto de partida da ética**, p. 40.

ser⁴⁷. Mas não é pura teoria; é posição existencial, que o autor define assim:.

(...) Posição existencial é um descobrir possibilidades próprias do homem: constituir o ser dos entes equivale compreender estes entes em função das possibilidades (mundanas) de existência do homem mesmo. Compreende-se o ser das coisas quando estas são integradas e projetadas no interior das nossas próprias possibilidades⁴⁸.

O sujeito não produz o ser do sujeito; ao contrário, o ser se impõe ao sujeito, o ser do sujeito é o a priori com o qual o sujeito deve contar quando se dá conta de que já o tem "a cargo". O sujeito poderá ser mais do que aquilo que, ao nascer, recebeu como seu ser, por mediação da práxis; mas nunca poderá deixar de ser o que já é, como também não poderá ser radicalmente outro. Tem seu próprio ser sob a sua compreensão, sob sua responsabilidade⁴⁹.

O ser sempre está no mundo, agora e aqui. A maneira cotidiana como o ser está no mundo foi chamada desde os gregos com o nome de práxis. A práxis não é um modo, mas o modo de estar no mundo. Não de estar primeiramente no mundo em situação teórica ou contemplativa e depois praticando ou chegando à prática. O modo primeiro de estar no mundo é a práxis e somente a partir dela o homem alcança a atitude teórica⁵⁰. Para Dussel:

(...) Práxis é um "ato" que uma pessoa, um sujeito humano realiza, mas que se dirige diretamente a outra pessoa (um aperto de mão, um beijo, um diálogo, um golpe) ou indiretamente (por intermédio de algo: por exemplo,

⁴⁷ *Ibidem*, p. 40-41.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 46.

⁴⁹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana I**: Acesso ao ponto de partida da ética, p. 46-47.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 42.

repartir um pedaço de pão; o pão não é pessoa, mas se reparte para a outra pessoa). (...). A práxis é a maneira atual de estar em nosso mundo frente ao outro; é a presença real de uma pessoa ante outra (...). A práxis, então, na atualização da proximidade, da experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa, como fim de minha ação e não como meio: respeito infinito⁵¹.

O trabalhador, segundo Dussel, deve ser o trabalhador revolucionário da cultura, homem do povo, sem deixar o povo, mas com consciência crítica, que vai conduzir o próprio povo à sua afirmação cultural⁵².

1.3 O ponto de partida do processo de libertação

A dinâmica da libertação privilegia como ponto de partida o negado pelo sistema, o oprimido, "o outro enquanto outro". O Outro que fica para além do ser. A filosofia da libertação consiste na explicitação desse além-ser (meta-físico) que nos vem como o grito do Outro (alteridade). Por isso será uma "metafísica da alteridade"⁵³.

Dussel usa o termo "alteridade" para dizer que o "outro" tem uma constituição e um estatuto metafísico próprio.

O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que

⁵¹ Enrique DUSSEL, **Ética comunitária**, p. 18-19.

⁵² Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 101.

⁵³ Para Dussel, o termo "metafísica" indica "exterioridade" antropológica em relação à totalidade.

aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém⁵⁴.

Em Dussel a categoria mais importante da filosofia da libertação deve começar com um discurso filosófico a partir da periferia, a partir dos oprimidos. Este seria um novo discurso na história da filosofia mundial. Isso só acontece quando nos voltamos para a realidade, como exterioridade, pelo simples fato de ser uma realidade histórica nova. A filosofia que dela se desprende, é autêntica, por isso é nova⁵⁵. A lógica da exterioridade ou da alteridade estabelece seu discurso a partir do abismo da liberdade do outro. É histórica e não meramente cósmica ou físico-vigente. O outro é alteridade. Além disso:⁵⁶

O outro é exterioridade de toda totalidade porque é livre. Liberdade aqui não é somente uma certa possibilidade de escolher entre diversas mediações que dependem do projeto cotidiano. Liberdade agora é a incondicionalidade do outro com relação ao mundo no qual sempre sou centro. O outro como outro, isto é, como de seu próprio mundo (embora seja um dominado ou oprimido), pode dizer o impossível, o inesperado, o inédito em meu mundo, no sistema⁵⁷.

O processo de libertação, para Dussel, tem o seu ponto de partida no escutar a voz do outro, esse outro que exige respeito e responsabilidade. Este outro que está além do sistema. A práxis da libertação será sempre uma práxis poiética, pois implica num trabalho em favor do Outro, não somente na relação homem-homem (práxis), mas necessariamente inclui a relação homem-natureza (poiesis)⁵⁸.

⁵⁴ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 47.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 45.

⁵⁶ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 48.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 50-51.

⁵⁸ Francis IMBERT, **A Questão da Ética no Campo Educativo**, p. 31-32.

Na filosofia dusseliana da libertação, consciência ética é a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, de estar a favor do outro. Somente quem tem consciência ética pode escutar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça. A ética não é um simples ramo da filosofia. É instância primeira para pensar os projetos e tem a existência da pessoa humana como referência primeira⁵⁹.

Na teologia de Dussel, a revelação de Deus se manifesta historicamente na voz do pobre. Quando este nos interpela dizendo: "Eu tenho direitos que não são os teus", é o próprio Deus que pro-voca a história, é Deus quem a chama-para-diante (voca-pro). O processo de libertação se dá ao escutar a voz do povo pobre latino-americano, do oprimido; libertar é ouvir hoje e aqui a voz de Deus. O trabalho libertador parte da palavra do pobre. A ação evangelizadora parte de um ouvir a voz do outro, do pobre⁶⁰.

O outro do face-a-face é amado enquanto distinto, segundo Dussel. O outro é a mediação de Cristo e objeto de amor para que se realize enquanto pessoa⁶¹. Este amor é prático nos fatos, não somente nas palavras. É amor eucarístico que se dá no partir do pão, ou seja, no compartilhar os bens: econômico⁶². A relação face-a-face prima pela necessidade do outro, para que esta possa ser satisfeita. É aqui que acontece a respeitabilidade do

⁵⁹ Joaquim Parron MARIA, **Novos Paradigmas Pedagógicos**, p. 24-25.

⁶⁰ Enrique DUSSEL, **Caminhos de libertação latino-americana**, p. 74 e 87.

⁶¹ Enrique DUSSEL, **Ética comunitária**, p. 20.

⁶² *Ibidem*, p. 22,58.

encontro e também o critério absoluto do juízo final: tive fome (Mt. 25.35ss)⁶³.

O pensamento pedagógico de Enrique Dussel se insere no conjunto de sua filosofia ética da libertação latino-americana. Não há como compreender a sua proposta de educação sem uma referência às principais opções e categorias de seu pensamento, entre elas: a proximidade, a totalidade, as mediações, a alienação, a exterioridade.

Feita essa introdução geral ao pensamento de Enrique Dussel, especialmente enquanto um novo pensar para a libertação dos povos da América Latina, pode-se passar à análise, no capítulo seguinte, da ética pedagógica da libertação, que envolve as dimensões que se acaba de indicar.

⁶³ Ibidem, p. 23.

CAPÍTULO 2. A ÉTICA PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO

A ética pedagógica dusseliana da libertação desenvolve um discurso além do mundo da ontologia, do ser, anterior ao mundo e a seu horizonte. Há uma aproximação da fenomenologia, que se ocupará do que aparece e como aparece, a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser. No decorrer do discurso também aparece a epifania, que é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência, nem mero fenômeno, conservando sempre uma exterioridade metafísica. A epifania, para Dussel, é o começo da libertação real⁶⁴.

Uma das categorias trabalhadas por Dussel é a de proximidade, que ele define como *proximia*, enquanto ato de aproximar-se das pessoas na fraternidade, encurtando a distância do *mesmo* para o *outro*.

2.1 Proximidade

Num projeto filosófico, antropológico e teológico libertador, que privilegie o ser, a realidade, as experiências, as percepções, as relações, as lutas e a distinção do ser humano latino-americano, a categoria proximidade reveste-se de importância fundamental para uma reflexão pedagógica da libertação.

Proximidade é o termo que designa a essência na relação humana. Aproximar-se é surgir além da origem do mundo. É ser anterior ao significante e ao significado. É ir em busca da origem do significado-significante, da própria origem da significação. É avançar; é um apresentar-se, anterior a toda presença; é um significar, significando-se; é avançar, como a origem da semiótica. Aproximar-se é avançar para a origem originária, para a própria arqueologia do discurso metafísico, filosófico, mas ainda histórico, político⁶⁵. Diz o autor:

O homem não nasce na natureza. Não nasce a partir dos elementos hostis, nem dos astros ou vegetais. Nasce do útero materno e é recebido nos braços da cultura. O homem, por ser um mamífero, nasce em outro e é recebido em seus braços⁶⁶.

A proximidade é uma condição que todo ser humano vive desde o nascimento, pois se nasce não das coisas, mas do útero da mãe. O mamar é a proximidade primeira, um aproximar que alimenta e dá carinho, é o começo pessoal, singular, de cada um. Face-a-face o filho-mãe no mamar; sexo-a-sexo o homem-mulher no amor; ombro-a-ombro os irmãos na assembléia, onde se decide o destino da pátria; palavra-ouvido do mestre-discípulo na aprendizagem do viver⁶⁷.

Proximidade é a palavra que exprime a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza o homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais amplos, magnânimos⁶⁸.

⁶⁴ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 22.

⁶⁵ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 23.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 25.

Na ética pedagógica a proximidade é uma categoria fundamental, pois é a raiz da práxis e o ponto de partida de toda responsabilidade pelo outro. Somente aquele que viveu a proximidade na justiça e na alegria assume sua responsabilidade pelo pobre, a quem deseja na proximidade dos iguais. Na visão de Dussel proximidade é festa dos iguais, dos livres, dos justos, é a proximidade como segurança, é o esquecimento das angústias e o degustar a realidade merecida⁶⁹.

No cotidiano, o relacionar-se humano manifesta-se de forma multifacetada e criativa, tanto quando se dirige às pessoas (proximidade) como quando se dirige aos outros (proexemia). O fundamental é que a práxis sempre será um ato aberto diretamente ao outro ou a serviço do outro; será uma ação libertadora, expressão, atualidade, afirmação e manifestação do verdadeiro ser no exercício de sua alteridade.

Outra categoria de vital importância, para Dussel, é a totalidade, a qual veremos a seguir.

2.2 Totalidade

A categoria totalidade representa a soma das partes do cotidiano, o mundo em que se vive, seja a família, a escola, a sociedade. Dussel é enfático a esse respeito:

⁶⁸ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 25.

⁶⁹ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 25 e 26.

Mundo é então uma totalidade instrumental, de sentido. Não é uma pura soma exterior de entes, mas é a totalidade dos entes com sentido. Não se trata do cosmos como totalidade de coisas reais; mas é a totalidade de entes com sentido. O mundo, poderíamos dizer, se vai desdobrando lentamente desde o momento de nossa concepção. Não é princípio, como pensa a ontologia. A proximidade é o primeiro, anterioridade anterior a todo mundo⁷⁰.

Assim, para o autor, todo mundo indica uma totalidade, um limite de limites. A totalidade corresponde à razão dialética e não ao entendimento ôntico ou à razão analítica. Quando falamos em totalidade, falamos do mundo. O mundo é o sistema de todos os sistemas que têm o homem como seu fundamento. Dizer mundo é enunciar um projeto temporalmente futuro; é igualmente enunciar um passado dentro de uma espacialidade que, por ser humana, significa ser centro do mundo, mas tal mundo pode ser periférico de outros mundos⁷¹.

A filosofia dusseliana da libertação fixará sua atenção no passado do mundo e na espacialidade, para detectar a origem, a arqueologia de nossa dependência, debilidade, sofrimento, aparente incapacidade, atraso⁷². E ainda:

O homem compreende e abarca o mundo como totalidade. Tal totalidade está presente em todo ato humano concreto. Descobrir que esta coisa-sentido é uma mesa, é possível porque aquele que descobre pode relacionar 'isso' com todo o resto e interpretar 'isso' como mesa. Sem o todo a priori é impossível construir o sentido de algo⁷³.

⁷⁰ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 28.

⁷¹ *Ibidem*, p. 30.

⁷² Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 30-31.

O fato de o sujeito ter que se deparar com a realidade é compreensão. Compreensão, para Dussel, é o ato pelo qual o homem não prende algo como todo, mas compreende ou prende algo com outros até abarcar e constituir o todo do mundo. Compreender é abarcar e propor ao mundo o horizonte vigente da interpretação. O ato compreensor é pré-conceitual, pois é o fundamento da conceitualização. Também não é ato alógico, afetivo ou o quer que seja. Compreender é abarcar e propor ao mundo o horizonte vigente de interpretação⁷⁴.

A compreensão é a luz que ilumina e por isso não se pode ver; é o fim a partir do qual tudo se elege e por isso não pode ser eleito; é o fundamento de toda a palavra. Não se deve guardar silêncio, embora o mesmo só se consiga por rodeios, indiretamente, formalmente, mas só se pode falar de uma compreensão passada, aquela que se tornou ente; a dos gregos, medievais, e não a nossa, a atual⁷⁵.

A interpretação constitui o sentido. Entre a compreensão do mundo como totalidade e a interpretação do sentido, devo descrever ainda uma compreensão derivada ou interpretação fundante:

Conhecer que o material da mesa é madeira não é o mesmo que interpretar a mesa como mesa. A descoberta da realidade da coisa como momento do mundo é compreensão derivada ou interpretação fundante, primeiro momento do conceito, mas ainda não interpretação plena⁷⁶.

⁷³ *Ibidem*, p. 33.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 33.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 33-34.

⁷⁶ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 34.

Portanto, a constituição real da coisa não é a sua manifestação mundana; a coisa é apreendida pela compreensão derivada ou interpretação fundante. O mundo é compreendido constantemente por um processo dialético. A totalidade do mundo nunca se fixa, mas se desloca histórica ou espacialmente. Isso acontece porque o homem incorpora diariamente entes a seu mundo; o horizonte do seu mundo se desloca para compreendê-los, para abarcá-los. Ao contrário dos animais, o homem passa da infância à velhice, passa de um momento ao outro, de uma experiência à outra, de uma fronteira à outra, pois o seu limite não é colocado pelos instintos⁷⁷.

Por ser distinto dos animais, o homem se constitui nas relações, necessitando, por isso, de mediações, categoria dusseliana a ser examinada a seguir.

2.3 Mediações

A totalidade do mundo como horizonte dentro do qual vivemos, o sistema, se compõe, põe um junto aos outros, os entes, os objetos, as coisas que nos cercam. Tudo isso são as possibilidades de nossa existência, são os meios para ir ao fim que o fundamento do mundo constitui. As mediações são aquilo que empunhamos para alcançar o objetivo final da ação.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 34-35.

A proximidade é a imediatez do face-a-face com o outro; a totalidade é o conjunto dos entes enquanto tais, enquanto sistema; as mediações possibilitam aproximar-se da imediatez e permanecer nela; constituem, em suas partes funcionais, a totalidade⁷⁸.

As relações exigem determinadas mediações. O homem é um ser em constante de-vir; constrói-se todo um universo simbólico que o faz dar sentido à vida. O homem é livre e ao mesmo tempo historicamente determinado. A condição não é absoluta; é relativa, parcial⁷⁹. Segundo Dussel:

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 de um projeto. Sem liberdade não há homem, nem ente, nem sentido, porque simplesmente não haveria mundo; somente cosmos, coisas, estímulos, animais⁸⁰.

A liberdade é, assim, possível, porque nenhuma mediação realiza totalmente o projeto humano. O sujeito se realiza por determinações eletivas. Por determinação após determinação, o sujeito vai construindo sua própria biografia, sua história.

2.4 Exterioridade

Como vimos anteriormente no ponto 1.1, a categoria exterioridade encontrada em Dussel é assumida de Emmanuel Levinas. Na filosofia da educação que busca uma práxis

⁷⁸ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 35.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 45.

⁸⁰ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 45.

pedagógica da libertação, a exterioridade torna-se uma categoria de extrema importância, pois é um libertar propriamente dito, é um novo paradigma, que passa da interioridade do sistema, da totalidade fechada, para a marginalidade do mesmo, afirmando neste processo o que está exterior à ordem estabelecida. Nas palavras de Levinas:

O ser é exterioridade. Esta fórmula não equivale apenas a denunciar as ilusões do subjetivo e a pretender que só as formas objetivas, opostas às areias em que se enterra e se perde o pensamento arbitrário, merecem o nome de ser. Uma tal concepção demoliria no fim de contas a exterioridade, dado que a própria subjetividade se diluiria na exterioridade, revelando-se como um momento de um jogo panorâmico. Exterioridade já nada significaria então, pois englobaria a própria interioridade que justifica essa denominação⁸¹.

A prática a partir da exterioridade, como uma construção metafísica, leva em consideração o outro, não se fecha em si mesmo. Desdobra-se solidariamente em um processo alternativo, construindo o respeito pela alteridade. Alteridade ou exterioridade converter-se-ia em mesmo; e para além da relação entre o interior e o exterior, haveria lugar para a percepção dessa relação em um aspecto lateral que abrangeria e compreenderia verdadeiramente o seu ser, a totalidade do outro⁸².

Em Dussel, o ser que está fora da totalidade, o não-ser, o bárbaro, o descartável, porta em si toda a dignidade, um mistério. Enquanto outro incondicionado, exterior, o outro como outro consiste em um não-ser⁸³. O autor inspira-se, aqui, na afirmação de Levinas, para quem

⁸¹ Emmanuel LEVINAS, **Totalidade e infinito**, p. 270.

⁸² Emmanuel LEVINAS, **Totalidade e infinito**, p. 270.

⁸³ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 51.

a verdadeira essência do homem apresenta-se no seu rosto⁸⁴.

Diz Dussel:

O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém⁸⁵.

Nesta práxis, o rosto revela a dimensão inesgotável do ser, e este assume contornos importantes na construção de uma ética, desenvolvendo um movimento dialético para a epifania de uma nova organização social e pedagógica. É o saber pensar o mundo desde a exterioridade do ente que dá lugar à novidade ôntica, ao remontar à origem do mundo, ao fundamento do ser, não permitindo que o ser seja reduzido a objeto, mas levando-o a ser sujeito de uma nova história⁸⁶.

2.5 Alienação⁸⁷

O discurso da filosofia da libertação aborda um novo ponto de vista para a educação, em uma práxis de libertação: o outro, a alteridade metafísica, o aluno, marginalizado pelo processo educacional excludente, repetente, que exige em nível ético uma nova postura, uma nova maneira na prática pedagógica.

⁸⁴ Emmanuel LEVINAS, **Totalidade e infinito**, p. 270.

⁸⁵ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 47.

⁸⁶ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 47.

⁸⁷ "Alienação deriva do latim alienus (o que é do outro; estrangeiro; afastado; remoto, fora de; inimigo, contrário). Neste sentido o termo compreende de alguma forma o duplo termo alemão Enfremdung (de Fremde: estrangeiro; e significaria 'estrangeirização') e ausserung (de ausser: fora de, exceto; e seria então 'exteriorização', 'por fora de si', mais estritamente desapropriação, renúncia, venda)." Cf. Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana - Eticidade e Moralidade**, p. 49.

A totalidade fechada em si mesma, ou a filosofia da dominação, tende a totalizar-se, a autocentrar-se, a pretender uma ontologia onde o dominador aliena o outro, exercendo uma dominação que o aniquila, que o considera como o não-ser. A alienação não aceita a articulação com o distinto, impondo que o distinto seja o mesmo, aniquilando o outro que se revela como sempre outro⁸⁸. O outro é distinto, e não apenas diferente. Como a distinção é alteridade que nega a unidimensionalidade do sistema, seu bem está, segundo Dussel, na incorporação do ser um entre os outros:

Aquele que se opõe ao achatamento é diferente; é o outro. Como outro que não o sistema, está além do ser; como o ser é e o não-ser não é, o tal não é. Fala-se, provoca-se, irrompe-se, é a irrupção ou a palavra expressão do não-ser. Dizer o não-ser é o falso. Antes que o outro continue sua tarefa de falsificação, de desmoralização do sistema, o herói se lança sobre o inimigo, o outro, e o aniquila, o mata, o assassina⁸⁹.

Por meio da propaganda pelos meios de comunicação, pelo cinema, pela mídia em geral, o projeto do sistema impõe-se a todos, univocadamente. Quem resiste a esta dominação é encarcerado, morto, torturado, expulso, etc. Assim, permanece a dialética do senhor e do escravo.

A conquista da América Latina, a escravidão da África e sua colonização da mesma forma que a da Ásia, é a expansão dialética-dominadora do 'mesmo', que assassina 'o outro' e o totaliza no 'mesmo'. Esse processo dialético-ontológico tão enorme na história humana simplesmente passou despercebido à ideologia das ideologias (mais ainda quando

⁸⁸ *Ibidem*, p. 48.

⁸⁹ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 57.

pretende ser a crítica das ideologias): a filosofia moderna e contemporânea européia⁹⁰.

Os povos latino-americanos foram considerados não-ser: não têm história, não têm cultura, sua exterioridade não foi respeitada, não se lhes permitiu serem outros. Foram incorporados ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é a alienação⁹¹. Sobre isso Dussel destaca:

Alienar é vender alguém ou algo; é fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro⁹².

Os mecanismos ideológicos da pedagogia imperial são altamente operativos porque se confundem com a "natureza" das coisas. A mensagem desta cultura é tautológica. O ouvinte é bombardeado pelo texto, pela imagem, por um mesmo sentido de todos os entes; se torna óbvio que o serviço da coisa é assim. A não-criticidade do sujeito se impõe como o modo cotidiano de estar no mundo⁹³.

Ser distinto é tornar-se alvo de perseguição, porquanto se é visto como perigo para o sistema social. Os códigos sociais devem ser os mesmos, desde o emissor ao receptor. A totalidade lingüístico-ideológica "funciona" como instrumento da pedagogia que se exerce sobre o povo pela cultura imperante para constituí-lo em massa manejável

⁹⁰ *Ibidem*, p. 58.

⁹¹ *Ibidem*, p. 58.

⁹² Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 58.

⁹³ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 220.

e portador da cultura de massa⁹⁴. As normas culturais são introjetadas pela educação, o que, para Dussel, é uma forma de alienação:

Chamar-se-á "cultura" ou educação (e para isso se estabelece essencialmente o "sistema de escolaridade") a aptidão para poder receber e manejar adequadamente os canais (televisão, rádio, jornais, etc.) e os códigos (alfabeto, linguagem, gestos, etc), através dos quais e em estruturas fixas (tais como o "esquema" de uma história para crianças) se lhe introjetará uma informação dominadora, alienante⁹⁵.

Este conceito de alienação está intimamente ligado ao conceito, também dusseliano, de pedagogia da dominação.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 220.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 220-221.

CAPITULO 3. A PEDAGÓGICA DA DOMINAÇÃO.

3.1 O projeto pedagógico da dominação.

Na pedagogia da dominação, a educação do povo será para transformá-lo em massa, transformá-lo em "coisa", fácil de ser manejada. É a afirmação prática da totalidade e de seu projeto; é a realização ôntica do ser, sua realização alienante. O senhor exerce seu poder atual sobre o servo, por meio do agir opressor. O tradicionalismo é mera repetição do "Mesmo", é morte em vida⁹⁶.

Segundo Dussel, o projeto pedagógico da dominação não pode ser nem conceitualizado, pensado, nem dito, porque é pré-conceitual. Novamente o autor aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, do seu conceito de "educação bancária"⁹⁷, não crítica. Para Dussel, a ciência tecnológica dos países dominados não pode ser senão dependente do centro. Na perspectiva do centro, o espírito crítico é essencialmente caótico, subversivo e imoral, eliminando-se, por isso, as ciências humanas e dando-se todo o incremento às ciências exatas, naturais e tecnológicas, mas não se esquecendo do espírito "cientificista" ingênuo e acrítico⁹⁸.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 222. Ver também Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 60.

⁹⁷ "O educador faz depósitos de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos". Cf. Enrique DUSSEL, **Ética da Libertação** - Na idade da globalização e da exclusão, p. 439.

⁹⁸ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana**-Erótica e Pedagógica, p. 223.

Essa dominação, segundo Dussel, está implícita em projetos pedagógicos que mascaram o aspecto ideológico. O autor exemplifica:

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 como *modelos* que nunca podem deixar de ser ideológicos, isto é, que esclarecendo uma certa totalidade interpretativa ocultam a futura, aquela que abrirá caminho depois⁹⁹.

Neste tipo de projeto, a nação neocolonial não pode senão imitar, introjetar-se e viver de pés juntos a cultura imperial como cultura de massas alienadas, sob o controle da cultura gerencial. Na América Latina observa-se uma acelerada "americanização" da vida diária. Esta presença cotidiana da cultura imperial significará o aniquilamento do latino-americano como expressão cultural, a não ser que se crie um novo projeto pedagógico, o de libertação¹⁰⁰.

O trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho se separar de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando

⁹⁹ *Ibidem*, p. 223.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 223-224.

ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Quando isso acontece, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar¹⁰¹.

Para Dussel, no âmbito da pedagogia é preciso uma releitura dos fundamentos e condicionamentos da filosofia educativa e das práticas pedagógicas que, ao longo da história, muitas vezes legitimaram a dominação cultural imposta aos povos latino-americanos¹⁰².

Na perspectiva dusseliana, o método e a argumentação dialética partem da cotidianidade do mundo histórico e concreto e da experiência real vivenciada pelo ser humano. Esta compreensão da realidade quotidiana feita através da dialética acontece de forma crítico-interrogativa, abrindo, assim, caminho para descobrir o oculto e negar o afirmado com pretensão de totalidade¹⁰³.

Passo a guiar-me, aqui, pela crítica ético-filosófica de Dussel dirigida ao processo de dominação pedagógica experimentada pelos latino-americanos através de modelos importados do pensar e praticar educação, modelos estes que vêm desde os condicionamentos pedagógicos da filosofia grega até os condicionamentos contemporâneos da pedagogia moderna.

¹⁰¹ Itacy Salgado BASSO, **Significado e sentido do trabalho docente**, p. 27.

¹⁰² Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 220-221.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 224-225.

Na seqüência apresento a crítica dusseliana e de alguns outros autores a esta pedagogia da dominação, com o objetivo de entender como o professor foi relegado a - e ele mesmo foi se conformando com - um papel secundário na sociedade.

Na ética da totalidade, segundo Dussel, o filho não é nenhuma novidade, mas simplesmente repetição ou prolongamento de "o mesmo", pois os pais geram o mesmo que eles são. O filho é educado para perpetuar a espécie, a cultura, os costumes, os padrões morais, a ideologia, a religião, enfim, assimilando e reproduzindo o que já foi desde sempre¹⁰⁴.

A aplicação deste paradigma no âmbito da formação de disciplina é, por excelência, reprodutora da ética pedagógica dos filósofos gregos, conhecida como "maiêutica", em Sócrates¹⁰⁵, ou como "reminiscência", em Platão¹⁰⁶. Cada um destes filósofos, desenvolveu com características próprias um método de aprendizagem, no qual, através de uma série de perguntas, induzia-se o discípulo a recordar e repetir os conceitos e idéias divinizadas pela cultura grega na retórica de seus grandes filósofos.

A escola filosófica "maiêutica" considerava como um jovem sábio, bom e virtuoso, aquele que melhor reproduzisse

¹⁰⁴ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 230-234.

¹⁰⁵ **Os Pensadores** - Sócrates. Cf. também Nicola ABBAGNAMO. **História da Filosofia**, p. 102.

¹⁰⁶ **Os Pensadores** - Platão. Cf. também Nicola ABBAGNAMO. **História da Filosofia**, p. 147.

as idéias do que já fora desde sempre. Na atitude da submissão aos pais, ao mestre, às autoridades constituídas e à cultura grega, evidenciava-se a possibilidade do jovem ou discípulo chegar a ser e a saber de fato.

Comparando com a construção da imagem e identidade do professor, construída e reforçada pelo sistema, percebo o quanto o método Socrático foi significativo na construção dessa pedagogia. Arroyo destaca bem como este sistema pedagógico foi fundado e legitimado:

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo¹⁰⁷.

Na América Latina, ao longo de sua formação histórico-social, predominam os projetos pedagógicos de dominação e manipulação cultural, os quais subjagam sistemas pedagógicos fundamentais e estratégicos. Para Dussel, o esquecimento do Outro faz parte desse projeto¹⁰⁸.

Na medida que conhecermos a história, seus sistemas pedagógicos, a cultura do povo, suas tradições, seus condicionamentos, estaremos compreendendo a realidade e percebendo que, no decorrer das experiências cotidianas, os seres humanos vão criando e fixando modos de agir, pensar,

¹⁰⁷ Miguel ARROYO, **Ofício de Mestre**, p. 33.

¹⁰⁸ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 223.

falar, escrever e sentir, que se modificam com o desenvolvimento das suas relações¹⁰⁹.

Ao ingressar na docência, os professores geralmente conhecem a realidade e o significado do seu trabalho - do que seja ser professor. Isso decorre das suas experiências culturais, que possibilitam a construção do imaginário sobre as coisas do mundo. A análise do trabalho docente pressupõe o exame das condições subjetivas do professor, de sua formação, bem como das condições efetivas de seu trabalho, que englobam desde a organização da prática, a participação no planejamento escolar, a preparação de aulas etc., até a sua remuneração¹¹⁰.

As condições subjetivas são próprias do trabalho humano. O ser humano, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. O processo do trabalho fabril é altamente objetivado, não havendo nele espaço para a autonomia na execução de tarefas. Na docência, ao contrário, o processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, sempre existindo uma margem de autonomia, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento em constante mudança. Em relação a essa objetivação, Basso enfatiza que diversos autores¹¹¹, ao discutirem a tese da "proletarização" do trabalho do professor, baseiam sua argumentação na transferência direta

¹⁰⁹ Enrique DUSSEL, **Ética da Libertação**, p. 441.

¹¹⁰ Itacy S. BASSO, **Significado e sentido do trabalho docente**, p. 21.

¹¹¹ ENGUITA (1991); APPLE (1987); PUCCI, OLIVEIRA, SQUISSARDI (1991).
Cf. Itacy S. BASSO, *ibidem*, p. 21.

do processo de trabalho fabril para o processo de trabalho escolar¹¹².

Segundo Basso, tais autores concordam que há diferenças entre, por exemplo, o processo de desqualificação do operário e o do professor e que esse processo pode não ocorrer na mesma intensidade, mas não chegam a aprofundar as questões da lógica da racionalização do capital, da criação do valor, da geração da mais valia, que é a base do processo de trabalho fabril. Para o autor, quem descreve muito bem este processo é Marx, quando diz que, no trabalho fabril, há uma objetivação cada vez maior do processo de trabalho, deixando, em contrapartida, menor margem de autonomia ao trabalhador, garantindo com isso a produção de mais valor ou de produtos que geram maior lucro¹¹³.

É possível que não esteja tão saliente esta "racionalização" no ensino, até porque este não tem como finalidade direta a criação do valor. Não podemos, no entanto, ser ingênuos a ponto de achar que não houve essa interferência na autonomia do docente. Chamo a atenção, também, para o processo de pauperização a que progressivamente foi submetido o professorado, principalmente, nas últimas décadas.

Paiva, após uma minuciosa pesquisa, traz dados alarmantes. Constatou que as perdas que afetaram o professorado foram brutais e que desestimularam a permanência na carreira. A autora ressalta também que o

¹¹² *Ibidem*, p. 21.

¹¹³ Itacy S. BASSO, **Significado e sentido do trabalho docente**, p. 21-

salário do docente foi atingido pelas medidas que o pauperizaram:

Os professores se tornam, por muitas vezes, alvo da ironia dos alunos - para os quais a utilização da merenda escolar tornou-se realmente um ponto de diferenciação entre quem é e quem não é realmente pobre - ao afirmarem que os professores "são viciados naquela comida". Nos deparamos também não apenas com uma profunda corrosão dos padrões disciplinares, mas com um clima de grande infelicidade entre os docentes, muitos dos quais afirmam ter de tomar tranqüilizantes para enfrentar o dia-a-dia da profissão e ter forças e lutar para não serem completamente expelidos das camadas médias¹¹⁴.

A autora vê com certa ironia e desalento a descontinuidade pedagógica, que se manifesta no fato de cada governo querer fazer sua reforma, seja por motivos políticos ou técnico-políticos ligados a convicções teóricas dos novos dirigentes. Não há uma política séria em educação, ficando os projetos pedagógicos à mercê dos governantes de plantão. A progressiva perda da autoridade do professor, a desordem administrativa, a deteriorização das condições físicas das escolas por falta de verbas, tudo isto foi gerando forte mudança na disposição e no ethos do professor¹¹⁵.

Nesta perspectiva, os significados atribuídos ao professor não são fixos, naturais, nem lógicos. Constituem-se, antes, em categorias inventadas no interior de uma "ordem do discurso" que se estabeleceu arbitrariamente

22.

¹¹⁴ Edil PAIVA, **Prioridade ao Ensino Básico e Pauperização Docente**, p. 116.

¹¹⁵ Edil PAIVA, **Prioridade ao Ensino Básico e Pauperização Docente**, p. 117-118.

segundo um regime ligado ao sistema de poder, a certo tipo de racionalidade¹¹⁶. É o que destaca Maldaner:

É da formação cultural das pessoas a idéia do que seja um professor, sua forma de agir e de relacionar-se num processo intencional de ensinar algo a alguém. Dizemos, então, que o conceito ou idéia de professor, do profissional professor, está profundamente enraizada na vivência cultural de cada pessoa, mas ao mesmo tempo dizemos que esse é um conceito do cotidiano, portanto, um conceito que está distante do que se espera de um profissional encarregado da inserção cultural de cada indivíduo na sociedade contemporânea. Na formação específica para o magistério este conceito não está conseguindo alcançar novos níveis¹¹⁷.

Constata-se que, nesta ordem dos discursos dos professores e da sociedade, há todo um legado da práxis da dominação, porque há uma imposição do grupo dominante através da imposição de modelos pedagógicos, de determinadas leis e planos de escolaridade, que são, por sua vez, reveladores precisos da opção política global do Estado. Isto porque a cultura imperial, a ilustrada, e a de massa são momentos internos da totalidade pedagógica dominante¹¹⁸.

Por isso, para a superação de uma pedagógica de dominação, é de extrema importância a criação de uma pedagógica de libertação. Um resgate cultura que promova a libertação e que leve em consideração a dignidade de um povo e permita a afirmação de identidade como Outro.

¹¹⁶ Edil PAIVA, **Pesquisando a formação de professores**: mapeando algum modo de ser, p. 17.

¹¹⁷ Otávio A. MALDANER, **A formação inicial e continuada de professores de química**: professor/pesquisador, p. 43.

¹¹⁸ "Na América Latina os diversos projetos políticos formulam igualmente modelos pedagógicos adequados aos seus fins". Cf. Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 229.

No caso latino-americano, de cultura dominada, "periférica", Dussel sustenta que se deve levar em conta que tudo isso acontece dentro da padronização da cultura imperial imposta como medida de valor para toda e qualquer produção cultural. É a alienação política e econômica¹¹⁹. Feito o resgate cultural, é imprescindível apontar caminhos para a de-struição e a superação desta pedagógica, o que tento delinear no ponto seguinte.

3.2 A de-struição da pedagógica da dominação

Segundo Dussel, a de-struição por si só não basta; é necessário construir um novo sistema - a pedagógica da libertação. Este projeto desenvolve as forças criativas da criança, da juventude, do povo. Neste projeto o professor é um libertador. Pois ele é um criador. Por isso é mestre. Esta criatividade aparece na sua arte, música, linguagem, tradições de acontecimentos, símbolos religiosos e políticos. A práxis de libertação pedagógica funda-se no postulado dusseliano de que nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do outro. Ela deve partir dele¹²⁰.

As qualidades que o educando deve desenvolver, numa pedagógica da libertação vão ser de autonomia. O educando será não mais objeto, mas sujeito da história.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 221.

¹²⁰ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 236.

Dussel chama atenção para o fato de a cultura neo-colonial dominada ter entre os seus membros muitos que aplaudem os mecanismos pedagógicos do império, que hoje não ensina só nas escolas, mas está onipresente, em todos os meios de comunicação¹²¹.

Na pedagogia da dominação o saber está no professor, em um professor ideologizado, que não ajuda o educando a pensar e decidir por si de acordo com uma tábua de valores humanizantes. Por isso ele fica desprovido de meios de compreensão e de análise para avaliar os mecanismos das estruturas e das ideologias dominantes¹²².

Infelizmente, constata-se um profissional desqualificado, esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Um profissional que apenas se dá conta que os tempos mudam, mas que não percebe a significação da mudança. Um sujeito alienado.

A busca do profissionalismo, o compromisso com o conhecimento historicamente acumulado e com a escolarização das camadas excluídas, a imprescindível reflexão e questionamento das práticas pedagógicas, são passos necessários para este novo "ser" e este novo "fazer" pedagógicos. É o repensar (a si e seu trabalho), o repensar em processo, o repensar em contexto.

¹²¹ *Ibidem*, p. 234.

¹²² *Ibidem*, p. 217-220.

A pedagógica libertadora de Dussel tem consciência de que as relações do homem com o mundo estão impregnadas de um sentido conseqüente. Este sentido provém da consciência da historicidade e consiste na possibilidade de uma ação interferidora no mundo. O homem, diferentemente do animal, não permanece diante da realidade como um ser passivo. Ele a modifica. Nesta perspectiva, Dussel se aproxima de Freire, contextualizando o professor em sua trajetória, pois o mesmo vai construindo e reconstruindo seu modo de ser professor e de se perceber como tal¹²³. Tal constituição está em aberto, inacabada, e se faz envolvendo processos desiguais realizados pelos professores em seus respectivos espaços/tempos¹²⁴.

Nas relações com o mundo, o homem se integra no seu contexto. A realidade condiciona e desafia o homem. Este responde criativamente, transformando-a. Por causa dessa dialética entre os condicionamentos e sua criatividade, o homem, em suas relações com o mundo, se manifesta como ser de História e de Cultura.

No sentido foucaultiano, poderíamos dizer que a formação é um processo de construção de si, no qual linhas de forças diversas se entrecruzam e no qual os discursos científico-educacionais, produzidos e veiculados no meio acadêmico, têm importância. No entanto, outros, muitas vezes desqualificados no meio científico, também oferecem referências implicadas no processo de constituição da identidade profissional do professor, de sua

¹²³ Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 41. Ver também Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana -** Erótica e Pedagógica, p. 246.

¹²⁴ Edil PAIVA, **Pesquisando a formação de professores: mapeando alguns modos de ser**, p. 40-42.

professoralidade¹²⁵. Paiva salienta as colocações de Foucault quando diz:

A vida de cada um depende da ação criadora que se empreende sobre si mesmo, assim, não basta afirmar que o sujeito professor é constituído num sistema simbólico, pois ele também se constitui em práticas verdadeiras, práticas historicamente analisáveis, entre as quais as práticas educacionais cotidianas¹²⁶.

Constituído de história, com conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de conseqüência e de temporalidade, este homem é um ser de relações (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas), e não só de contatos; um ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo. Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que faz o homem ser o ente de relações que é¹²⁷. E o autor esclarece:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Trata-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia¹²⁸.

Contata-se que não há como pensarmos uma identidade individual que se situe fora de uma relação

¹²⁵ Edil PAIVA, **Pesquisando a formação de professores**: mapeando alguns modos de ser, p. 42.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 42-43.

¹²⁷ Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 39.

¹²⁸ *Ibidem*, p.40.

social/cultural, pois o atribuir ou assumir identidade dá-se sempre no confronto com outros indivíduos, em relação aos quais mantemos diferenças. Alfredo Veiga-Neto prefere falar em processos identitários, e não simplesmente em identidade:

Em primeiro lugar, evita-se de dar a entender que se está tratando de uma suposta "identidade em si", ou seja, evita-se cair na substituição e reificação da identidade. Em segundo lugar, a expressão processo identitário marca um deslocamento no sentido de entender que aquilo que mais interessa são os processos que operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que nós assumimos, ou nas quais nós nos colocamos etc¹²⁹.

Visto que o homem é naturalmente feito para a sociedade política, como disse Aristóteles¹³⁰, herdando a experiência acumulada, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, discernindo, transcendendo, ele se lança a um novo fazer e pensar, busca novos caminhos e novos desafios.

A mudança do cenário global exige uma mudança de estratégia. Tem-se consciência de que a libertação é mais profunda do que só a mudança do modelo econômico ou das estruturas de opressão e exclusão. Trata-se de despertar as pessoas para assumirem seu papel de cidadãos:

Negando o introjetado, de-STRUINDO-o assuntivamente, é que o sujeito con-STRUTOR realiza sua tarefa criadora. Assim começa a revolução cultural num momento privilegiado que é

¹²⁹ Neto Alfredo VEIGA-NETO, **De Geometrias, Currículo e Diferenças**, p. 178.

¹³⁰ Aristóteles, **Tratado da Política**, p. 8.

o da *cultura revolucionária*. É um momento de euforia, de profunda alegria expressiva¹³¹.

Analisando os conceitos, as construções, os fazeres dos professores expostos nos pontos acima, percebo uma certa marginalização ou até uma prostituição deste profissional. Penso que os conceitos de Dussel podem iluminar e guiar o trabalho de (re)construir um paradigma de (re)descoberta e (re)elaboração de uma proposta pedagógica que leve o educando a encontrar-se e a traçar o seu próprio projeto de vida, em consonância com sua natureza de ser humano, que é pessoa, que é Outro, que é alteridade, que é próximo, que é irmão tornando-se um mestre.

A proposta pedagógica libertadora dusseliana tem como ponto de partida o compromisso ético e pedagógico de ouvir a voz do Outro; de buscar a construção de novos mestres, de novos serviços para o homem oprimido, desmistificando a pedagógica da dominação e indicando um caminho libertador, enfim uma de-struição¹³², para que o educador assuma sua identidade, seja porta-voz da coletividade, assuma seu compromisso comunitário do estar face-a-face com o Outro, resgate sua responsabilidade pessoal e comunitária. É o que veremos no próximo capítulo.

¹³¹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 247.

¹³² A de-struição da pedagógica da dominação proposta por Dussel não é senão a atitude pela qual se reconquistam o sentido, a historicidade, o desmonte, e então fazer uma reflexão crítica sobre a pedagógica. Cf. Luiz MEIRELLES, **De-struição da história da ética: sentido e método**, p. 1-5.

CAPITULO 4. ENRIQUE DUSSEL: O PROFESSOR À LUZ DO CONCEITO DE MESTRE EM UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA

Alguém está me escutando e não o sabem,
mas aqueles a quem canto e que o sabem,
continuam nascendo e encherão o mundo.
(Pablo Neruda)

A partir de conceitos da Pedagogia da Libertação de Enrique Dussel expressamos neste capítulo o seu entendimento do que é ser mestre, numa práxis ana-lética, e a sua tarefa como pro-jeto da libertação.

4.1 O mestre libertador na pedagógica de Enrique Dussel

Mestre, para Dussel, é o intelectual que se põe a serviço do povo explorado; que sabe adiantar-se como exterioridade interpelante, confiante em seu direito de poder ouvir o outro, apesar dos direitos assinalados pelo sistema¹³³; que entende que "saber ouvir o discípulo é poder ser mestre; é saber inclinar-se diante do novo; é ter o próprio *tema* do discurso pedagógico"¹³⁴. O mestre autêntico primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante, e até insolente daquele que quer ser Outro. Segundo o autor, somente o que escuta com paciência, no amor-de-justiça, é a esperança do Outro como libertado, na fé de sua palavra. Somente este poderá ser mestre¹³⁵:

¹³³ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 193.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 193.

¹³⁵ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** -

O mestre, desde as amautas dos incas até os tlamatines dos aztecas na América Latina, se inclina com sagrada veneração para o novo, o fraco. É por isso que os primeiros sábios eram ao mesmo tempo observadores da natureza, inventores das artes e das ciências, médicos e arquitetos, advogados que eram tratados injustamente. Nas primeiras cidades neolíticas, todas as profissões eram exercidas pelo sacerdote ou pelo sábio. A pedagógica não é somente a relação mestre-discípulo como hoje a entendemos¹³⁶.

O verdadeiro mestre ouve a voz do jovem, aparece como Outro. O pai-Estado é mestre autêntico quando, como Outro da mãe-filho, cultura popular-juventude-povo, vem propor o novo, o que falta.

O 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 sentido. A consciência dos filósofos é essencialmente reflexionante. Ou, pelo menos, a consciência é percebida pelos filósofos em seu instante de retorno, que é tomado pelo seu próprio nascimento. Pois, já em seus movimentos espontâneos e pré-reflexivos ela olha de soslaio, segundo eles, para sua origem e mede o caminho percorrido. É ali que residiria sua essência inicial: crítica, controle de si, análise e decomposição de toda significação que supera o si (soi)¹³⁷.

A Pedagógica¹³⁸, para Dussel, é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, do mestre-discípulo, do médico-psicólogo-doente, do filósofo-não-

Erótica e Pedagógica, p. 193.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 193.

¹³⁷ Emmanuel LEVINAS, **Humanismo do outro homem**, p. 63.

¹³⁸ A pedagógica não deve ser confundida com a pedagogia. Esta última é a ciência do ensinamento ou aprendizagem. Cf. Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 153.

filósofo. A pedagógica tem uma ampla significação de todo tipo de "disciplina" (o que se recebe de outro), em oposição à "invenção" (o que se descobre de si mesmo). A pedagógica tem a peculiaridade de ser o ponto de convergência e de passagem da erótica à política. De um lado, a pedagógica parte do filho do lar erótico para concluir sua tarefa no adulto na sociedade política; de outro lado, parte da criança na instituição pedagógico-política, para terminar sua função no varão ou mulher, formados para a vida erótica fecunda¹³⁹. Diz ainda o autor:

A pedagógica é essencialmente a bipolaridade meta-física do face-a-face daquele que é anterior ao Outro, mas como diante daquele que lhes é posterior sempre. O filho, o procriado pelos pais (oprius) é o que chega mais longe porque é mais jovem. Existe então uma diacronia (uma temporalidade não coetânea ou contemporânea) que é muito diferente da sincronia da erótica ou da política, e que torna ambas possíveis¹⁴⁰.

A pedagógica não deve reduzir-se à relação escola-aluno. A pedagógica abarca os três tipos: educação, saúde e bem estar, neste último devendo-se incluir o conforto da casa, a segurança da velhice, o transporte¹⁴¹.

O sistema de escolaridade poderia ser chamado de "rito de iniciação" da sociedade secularizada. Os documentos emitidos pela instituição de ensino significam a chave para ocupar um lugar no controle do poder do sistema. Este sistema foi construído para educar o homem burguês, imperial e ilustrado nas colônias. Segundo Dussel, ele não é senão o modo como se aliena o filho do povo para

¹³⁹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 152-154.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 187.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 202.

condicioná-lo no ethos da sociedade que vai sendo construída pelas empresas multinacionais. Na América Latina é imprescindível uma "desescolarização" e uma avaliação total do "sistema educativo"¹⁴².

A pedagógica erótica tem relação ao pai-mãe. A pedagógica política abre o âmbito do Estado: é a passagem do psíquico ao social, é a abertura ao espaço político¹⁴³.

Dussel sustenta a necessidade de uma nova escola, de novos mestres, de novos serviços para o homem oprimido. Para isto, é preciso desmistificar a pedagógica imperante, mostrar os seus desproporcionados custos e indicar um caminho libertador¹⁴⁴. Segundo ele:

Aquele que se liberta pedagogicamente, o oprimido (o filho do *filicídio*, a juventude e o povo do *plebicídio*), deve aos poucos ir descobrindo as novas instituições con-structivas da nova ordem. Essas instituições antiburocráticas devem nascer desde baixo, desde a base, desde o povo. Descobre por isso e de imediato, mediações eliminadas pela dominação dos "sistemas" implantados para oprimir. Entre o professor magistral e o intimidado aluno, entre o médico superespecializado de alto nível científico e o doente popular com gripe não há momentos pedagógicos intermediários; eles foram eliminados¹⁴⁵.

O pensamento de Martin Heidegger, para alguns o maior filósofo do século XX, traz que o verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais que o "aprender". O mestre possui como único privilégio com relação aos aprendizes o de ter que aprender ainda muito mais que eles, a saber: o deixar-

¹⁴² Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 206.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 203.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 212.

¹⁴⁵ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** -

aprender. O mestre está muito menos seguro do que os aprendizes. O mestre deve ser capaz de ser mais dócil que os aprendizes. Também coloca Heidegger que a relação entre mestre e aprendizes só é verdadeira, quando não entram em jogo a autoridade e a influência de quem cumpre uma missão, no caso, o mestre¹⁴⁶.

Dussel, Heidegger e Freire fazem uma crítica à ontologia pedagógica da dominação, que tem o objetivo da repetição, no educando, do que já é dado no educador e no sistema. Rejeitam o autoritarismo, o dogmatismo e o depósito de conteúdos, que tornam o educando objeto de manipulação de parte do educador.

Heidegger faz ecoar a idéia de que a aprendizagem é hegemônica com relação ao ensino: o ser humano aprende, esse é o fato fundamental; pode ou não ensinar, deixar de aprender não poderá jamais¹⁴⁷. Na pedagogia dialógica de Freire, tanto educador como educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado, sujeitos de sua própria história¹⁴⁸. Dussel caracteriza a relação pedagógica como uma relação análoga. Há uma dependência que o discípulo guarda para com o mestre, ao mesmo tempo em que é alguém distinto, alguém novo. Há uma continuidade que envolve criatividade, inovadora e revolucionária. Nenhum discípulo é puramente discípulo e nenhum mestre é puramente mestre¹⁴⁹.

Erótica e Pedagógica, p. 248.

¹⁴⁶ Heidegger, Martin, **O que significa pensar, "trânsito da primeira lição à segunda"**, p. 20.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 20.

¹⁴⁸ Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 41.

¹⁴⁹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** -

4.2 O Professor em uma práxis ana-lética.

Dussel projeta novos passos para um processo dialético, pensando no índio dominado, no mestiço oprimido, no povo latino-americano excluído da grande totalidade mundial. Ele traz o pensar ana-lético. O pensar ana-lético 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 europeidade¹⁵⁰.

O autor caracteriza como ana-lética o que está fora do sistema:

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)¹⁵¹. O método analético inclui então uma opção histórica prévia...¹⁵².

Dussel salienta a ana-lética não como um simples método, mas como 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 transcendentalidade interna ou da

Erótica e Pedagógica, p. 237.

¹⁵⁰ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Eticidade e Moralidade, p. 201.

¹⁵¹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Eticidade e Moralidade, p. 201.

¹⁵² *Ibidem*, p. 202-203.

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, inovadora¹⁵³.

A dialética analógica dusseliana da alteridade coloca, assim, em crise a dialética do mesmo e do outro a partir do face-a-face. No face-a-face não há razão, fantasia ou palavra. A abertura ao outro é o desejo, pelo amor de justiça, amor gratuito. A partir do face-a-face e do "quem és" encontra-se o sentido de abertura ante o mistério e superação do horizonte ontológico. Assim, o outro é nada no mundo do mesmo, porque não pode estabelecer-se nenhum sentido que o esgote a partir da totalidade. O outro, portanto, não é um modo de compreensão, mas de incompreensão. A compreensão termina em seu rosto que vemos, que o afirma como outro que não conhecemos¹⁵⁴.

O discurso da ética pedagógica da libertação tem o intuito de superar a visão e a prática da educação dominadora e de propor uma prática libertadora, que ajude a libertar os povos latino-americanos.

A ética pedagógica da libertação compreende a educação em uma esfera em que se percebe muito bem o hiato existente na educação latino-americana, em especial no Brasil, onde há uma verdadeira exclusão das crianças e jovens da escola, e se pratica uma educação que não favorece o educando a ser livre, muito menos se desenvolve nele a perspectiva libertadora. Neste sentido, a ética pedagógica da libertação remete, em seu discurso, a um novo horizonte,

¹⁵³ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 164-165.

¹⁵⁴ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 164-165.

para o qual a simples dialética não é suficiente, precisando de novos desdobramentos.

A alteridade metafísica é o aluno marginalizado pelo processo educacional excludente e repetente, que exige em nível ético uma nova postura e uma nova maneira na prática pedagógica. Como ele coloca:

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 O Emílio de Rousseau). Visto que não é, enquanto alteridade da totalidade pode-se também dizer que é nada. É do nada que aparecem os novos sistemas; novos em sentido metafísico, radical¹⁵⁵.

Segundo Dussel, um projeto pedagógico libertador busca a participação popular na educação. E esta tem, como características, a dialogicidade, a criticidade, a criatividade e a participação democrática.

O sujeito ativo da libertação pedagógica¹⁵⁶ é o filho, a juventude, o povo oprimido das nações neocoloniais. Nessa práxis, o mestre faz com que desabrochem as forças criadoras do filho-juventude-povo, a fim de que possa ser instaurada uma relação de respeito e alteridade. No dizer de Dussel:

Nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do Outro: cabe-me somente, originariamente, escutar a palavra meta-física, ética. A cultura libertadora, revolucionária e futura, pratica-se como ethos de amor-de-justiça gratuito,

¹⁵⁵ Enrique DUSSEL, **Filosofia da Libertação**, p. 51.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 49.

como serviço, como práxis ana-lética que é a resposta à palavra analógica¹⁵⁷.

A ação educativa pode ser libertadora se houver a escuta da voz do outro. Para saber algo do outro como outro, daquilo que é como liberdade, como mistério, como distinto, necessariamente preciso me calar. Calar para escutar sua palavra. Esta me revela o que o outro é, não de forma temática ou conceitual, mas de forma análoga, pela semelhança, pela distinção, pela presença na ausência. Por isso o silêncio, tanto do mestre como do discípulo, é fundamental para que a pedagógica possa ser a afirmação do outro e para que possa ser libertadora¹⁵⁸.

Dussel acrescenta que, na maioria das vezes, o mestre exerce a dominação pedagógica sem nenhuma consciência de culpa. A ingenuidade, a consciência ideológica, faz com que o mestre aja com a melhor das intenções, negando a exterioridade do discípulo. A dominação também atinge o próprio mestre que, para a consecução do projeto do sistema, se impõe um sacrifício pessoal¹⁵⁹.

O mestre, segundo Dussel, deve ser um partejador¹⁶⁰. Essa deve ser a sua contribuição para a sociedade. O mestre deve estar ao lado de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, propiciando uma educação crítica e criticizadora.

¹⁵⁷ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica Pedagógica, p.236.

¹⁵⁸ Enrique DUSSEL. **Para uma ética da libertação latino-americana** - Eticidade e Moralidade, p.213.

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 213.

¹⁶⁰ No sentido Socrático, "escutar os homens para conhecê-los e incitá-los a conhecerem-se a si mesmos e a serem melhores". R. MANDOLFO. **Sócrates**, p. 20.

O mestre deve buscar uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática, que o advirta dos perigos do seu tempo, e que desenvolva a consciência de lutar, ao invés de ser levado e arrastado. Educação que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o identifique com métodos e processos científicos¹⁶¹.

Na colocação de Dussel, a educação levou o homem a posições quietistas, massificantes, excluindo-o das decisões, desenraizado-o. Ele diz, também, que o mestre deve instigar o aluno a perguntar, investigar; deve fazê-lo consciente da realidade de opressão. Daí sua identificação com formas míticas para explicar seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente seu endereço¹⁶².

Dussel se aproxima de Freire quando coloca que precisamos de uma educação que permita ao ser humano participar, que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço; uma educação do "eu me maravilho" e não apenas do "eu fabrico", da vitalidade ao invés da transmissão somente, que jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de verdadeira participação. Uma educação que se identifique com o novo para ajudar o esforço da democratização, intensifique a inexperiência democrática, alimentando-a. Educação que teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude¹⁶³.

¹⁶¹ Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 86,89 e 90.

A ética dusseliana da libertação propõe uma leitura crítica da atitude do professor e dos modelos educacionais existentes, que não só reproduza o discurso do sistema, mas questione os conteúdos e todo o sistema sóciopolítico e econômico.

Diríamos que a ética da libertação é um substrato importante para uma pedagogia libertadora, pois abre para uma práxis educativa transformadora. Nesta práxis acontecem o reconhecimento da alteridade na educação e o repensar da função da escola e da prática do professor no sistema social.

O pedagogo, diante desta ética, não será um simples burocrata ou apenas repassador de conteúdos, mas irá articular bem ética e competência na pedagogia, tendo como missão edificar um caminho para que a pessoa humana seja mais pessoa, para que todo ser humano possa viver as suas potencialidades, em sintonia com a alteridade:

A característica do método ana-lético *intrinsecamente* ético e não meramente teórico, como é o discurso ôntico das ciências ou ontológico 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 como finito, ser ateu do fundamento como Identidade. "Cada manhã desperta meu ouvido, para que ouça como discípulo" (*Isaías*, 50,4). 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 Outro¹⁶⁴.

¹⁶² Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 90-91.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 92-93.

¹⁶⁴ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana - Eiticidade e Moralidade**, p. 202.

Dussel afirma que todo filósofo que quer ser um mestre deve já ser um servidor comprometido com a libertação. Nessa perspectiva, ele concebe o professor como alguém que pode ser mestre. O mestre ana-lético ou ético deve descer de sua oligarquia cultural acadêmica universitária para saber-ouvir a voz que vem do além, desde o alto(aná), desde a exterioridade da dominação. Para Dussel, a palavra *logos* significa a Totalidade: o coletar, reunir, exprimir, definir; é o sentido grego originário que Heidegger soube descobrir¹⁶⁵. Mas a palavra *logos* traduz para o grego o termo hebraico "dabar" que significa: dizer, dialogar, revelar e, ao mesmo tempo, coisa, algo, ente. O *logos* é unívoco; a *dabar* é ana-lógica, é o homem como revelação, já que o homem (o Outro) é a fonte da palavra, e sua liberdade fundamenta por último o originário da palavra reveladora, não meramente expressora¹⁶⁶. Como ele refere:

Analogia *verbi* ou analogia *fidei* não deve ser confundida com a analogia *nomini*, já que esta última é a palavra-expressiva, ao passo que a primeira é a palavra que revela diante da Totalidade que escuta com confiança (com fé antropológica), na obediência discipular¹⁶⁷.

O ser dusseliano é analógico. Portanto, já não é diferente, mas distinto. O ser está acima de todo gênero, não é meramente um gênero dos gêneros, mas encontra-se em um nível diverso, ontológico. A diversidade do ser numa ou noutra significação originariamente distinta é denominada "distinção meta-física"¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Eiticidade e Moralidade, p. 203.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 203-204.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 204.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 208-210.

Para Dussel a analética será referência na reflexão ético- pedagógica, assumindo na sua integralidade o excluído do processo educacional, solidariamente, a partir da marginalidade, reconhecendo no oprimido o outro, fundamentando uma nova perspectiva educacional. O mestre, segundo a analética, colabora no processo do educando, sendo um mediador indispensável na aprendizagem, desmistificando a ideologia e percebendo os antivalores que o sistema introjetou nos educandos. O discípulo (re)conhecerá que sua exterioridade não é um desvalor, mas algo que deve ser assumido para construir uma nova práxis¹⁶⁹. Segundo Dussel:

...uma pedagogia libertadora tem consciência de que o mestre é um sujeito pro-criador, fecundante do processo, desde sua exterioridade crítica.(...) Mostrará ao discípulo sua posição fecundante 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 "pôr as cartas na mesa" para que o discípulo conheça do que se trata¹⁷⁰.

O mestre crítico é aquele que colabora no processo, sempre alertando o educando sobre o que o sistema lhe introjetou. Pois esta intromissão é a negação da exterioridade do discípulo; é também um desvalor, mas não deve servir simplesmente para aniquilar, deve ser assumida: é uma negação assuntiva. O educando conhecerá o sistema, poderá utilizar o que julgar conveniente, não precisará tornar a "inventar a pólvora". Somente alguém que conheça

¹⁶⁹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Eticidade e Moralidade, p. 208-210.

¹⁷⁰ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 246.

muito bem o sistema, pode exercer discernimento teórico-prático¹⁷¹.

Na práxis ana-lética, o discípulo converge para seus condiscípulos, para a exterioridade, para reconhecer seus próprios valores. É uma prática convergente que deve ser mobilizante. Todos os esforços são direcionados na busca de somar, vão assumindo seu próprio destino, e assim vai surgindo o sujeito ativo, criador, construtor de uma nova ordem. O educando, a partir da realidade, poderá aprender a construir seu novo mundo. Deve, por isso, organizar-se, estruturar sua práxis, compartilhar responsabilidades, fazer de sua teoria um momento esclarecedor daquilo que vive em grupo¹⁷². Como bem salienta Freire:

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas¹⁷³.

A responsabilidade, tanto para Dussel como para Freire, é um dado existencial. Por isso, ela não pode ser incorporada ao homem intelectualmente; só o pode vivencialmente. Devolve-se ao povo a criação e (re)construção de sua própria cultura. Porém, o que é mais importante é devolver-se-lhe o controle de sua própria história¹⁷⁴.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 247.

¹⁷² Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 247.

¹⁷³ Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 58.

¹⁷⁴ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 248.

Dussel se aproxima de Freire¹⁷⁵ quando expressa que é preciso levar muito a sério a categoria povo, que não é simplesmente o oprimido, como também não é a totalidade do sistema, mas a essência do povo. O povo num certo nível está fora do sistema, e o estar fora do sistema é estar no futuro; ao estar no futuro já é um homem novo. O homem novo aspira pelo novo sistema. Neste sentido, a ética pedagógica em sua práxis deve ser uma constante atenção para que a criticidade leve o povo a enxergar as distorções¹⁷⁶. Segundo Dussel:

A cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor. 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 ele¹⁷⁷.

Uma proposta ético-política e pedagógica de intervenção não tem sentido algum se não é pautada no resgate da humanidade atrofiada em milhões de pessoas. A perversidade e a indiferença como são tratados os contingentes de seres humanos, que não fazem parte dos sistemas políticos hoje vigentes, demonstram a transgressão ética em que se encontra o mundo.

Dussel se aproxima de Freire também quando afirma que a defesa ética de nossa ação política passa pela recusa em

¹⁷⁵ Paulo FREIRE, **Educação como prática da liberdade**, p. 60.

¹⁷⁶ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 275-276.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 277.

aceitar as ideologias fatalistas, que reproduzem um determinismo histórico sempre justificador das práticas anti-éticas. Não podemos aceitar a visão fatalista da história que nos quer imobilizar, fazendo-nos perder a esperança diante do futuro social, político, cultural e histórico¹⁷⁸.

A realidade é produção dos seres humanos e não um destino trágico que estaria acima de nosso poder de alterá-lo. As conseqüências das decisões políticas devem ser eticamente avaliadas e não simplesmente justificadas através de argumentos fatalistas, cientificamente falsos e ideologicamente perversos, que atentam contra a inteligência humana em seus diferentes modos de perceber e significar o mundo.

Há uma profunda distorção, mas que é ideologicamente planejada, na forma de conceber a história como determinismo e não como possibilidade. O fatalismo ideológico, embutido na ideologia neoliberal, demonstra, mais uma vez, a sua perversidade no abandono, na exclusão e na desvalorização dos seres humanos em relação ao mercado.

O processo de libertação política, econômica, cultural e social requer fundamentação ética do processo libertador. A ética da libertação é um caminho sociocultural de reinvenção da vida em sociedade a partir dos oprimidos. É necessário recriar a cultura que constitui um mundo de opressão que, na maior parte das circunstâncias históricas, é reproduzida por nós mesmos. Mas, essa exigência implica em fundamentar o ponto de partida ético não em teorias

¹⁷⁸ Paulo FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, p. 113.

transcendentais (a exemplo da ética da modernidade), e sim a partir da realidade de opressão, ou de toda forma de exclusão que as populações do Terceiro Mundo sofrem em seu cotidiano¹⁷⁹.

A denúncia da perversidade materializada concretamente nas diversas formas de exclusão dos seres humanos deve ter como base o compromisso ético-libertador de resgatar a humanidade que está sendo atrofiada em milhões de pessoas, e essa é uma exigência radicalmente prática, que se deve traduzir em transformações concretas no cotidiano da vida em sociedade¹⁸⁰.

Esta é a tarefa de construção coletiva, na qual o mestre tem um papel fundamental. Por isso a necessidade de um novo projeto, de uma nova práxis de libertação pedagógica, onde a inserção dialógica, intersubjetiva e crítico-reflexiva da consciência do mundo real concreto, comum a todos os sujeitos que no conjunto constroem e reconstroem, "permite ao mestre-discípulo crescer mutuamente e tornar-se assim o irmão-irmão numa política fraterna"¹⁸¹. Esta seria a tarefa do mestre, assunto do próximo item.

4.3 A tarefa do mestre como projeto da libertação

Segundo Dussel, a ontologia pedagógica é de dominação quando o filho-discípulo-juventude-povo é considerado como

¹⁷⁹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 196-197.

¹⁸⁰ Paulo FREIRE, **Pedagogia da autonomia**, p. 146-147.

¹⁸¹ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana -**

alguém no qual se deve somente depositar conhecimentos, atitudes. Ele não é Outro, é Mesmo. É necessário uma superação da Ontologia que significa abrir um âmbito além do ser pedagógico imperante. Um horizonte em que o Outro não seja apenas diferente, mas distinto, alguém novo (e não algo, coisa)¹⁸².

Diante deste outro, considerado ser, segundo Dussel, é preciso um outro horizonte, é necessário descobrir a exterioridade do filho, superar a ontologia vigente, a dominação pedagógica. Os progenitores vão além de seu ser, de seu poder-ser, além da mais extrema possibilidade de seu mundo: vão até outro mundo, até a constituição real de alguém "outro"¹⁸³. A esse respeito assim se expressa Dussel:

Com relação ao filho os progenitores, porque não são meros progenitores de um animal ou um indivíduo zoológico (onde a espécie é uma totalidade insuperável), não são propriamente a causa, nem o filho é um produto ou efeito; é filho, não é só um ente. Os progenitores são pro-criantes¹⁸⁴.

A pedagógica dusseliana é a bipolaridade meta-física do face-a-face daquele que é anterior ao Outro, mas lhe é posterior sempre. O filho-pro-criado pelos pais é o que chega mais longe porque é mais jovem. Mas o filho não é órfão. A pedagogia vigente pretende poder manipulá-lo domesticamente. A paternidade-maternidade não pode ocultar a sua anterioridade, sua tradição, seu Estado-cultura. O mestre não é um preceptor asséptico, identificado com os deuses ou a natureza. O mestre tem sexo, um povo e Estado,

Erótica e Pedagógica, p. 250.

¹⁸² José Luiz AMES, **Liberdade e libertação na ética de Dussel**, p. 103.

¹⁸³ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 185-186.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 186.

uma nação, uma classe social, uma época da humanidade, com suas doutrinas e teorias. Por isso, diz Dussel, não pode apresentar-se diante do discípulo como se tivesse todos os direitos¹⁸⁵.

Na práxis de dominação, o sujeito ativo é o império ou a elite "cultura" nacional. O mestre desta educação é o preceptor que, a partir de uma suposta "natureza" ou "cultura universal", justifica a ação conquistadora e repressiva do sistema imperial. Nessa práxis pedagógica, o trabalho do educador consiste em realizar o projeto da cultura vigente dominadora. Sua atitude em relação ao aluno será autoritária. Um autoritarismo que é legitimado pelo próprio projeto que, por sua vez, é apresentado como um caminho natural. Ao aluno cabe apenas repetir a conduta do preceptor e recordar os conteúdos que lhe são ensinados nas aulas. A ênfase na repetição faz dessa educação uma simples prática domesticadora¹⁸⁶.

Quando o projeto pedagógico é de dominação, o educador sabe, pensa, fala, disciplina, enquanto o educando não passa de um receptáculo passivo de conteúdos. Na práxis pedagógica da dominação, o discípulo é considerado incapaz e suspeito para pensar e agir. Por isso todo o saber deve ser doado pelo mestre. "Na visão bancária da educação, o saber, o conhecimento, é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que são julgados ignorantes. O preceptor-pai-Estado domina sim o aluno-filho-povo"¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 188.

¹⁸⁶ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana**- Erótica e Pedagógica, p. 185-188.

¹⁸⁷ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 235.

No processo de desenvolvimento histórico, social e cultural muitas vezes a tarefa pedagógica se limitou à reprodução dos padrões vigentes, buscando domesticar o filho-criança-juventude-povo para um pensar e um relacionar-se submisso à ideologia, à cultura, aos conteúdos e aos valores da formação social vigente.

Há uma hegemonia do sistema capitalista e nele impera a pedagogia liberal, sendo priorizado o treinamento dos indivíduos para o desempenho das funções sociais, onde a pessoa vale pelo que produz e só tem valor se produz bens de consumo. Nessa direção em que vem atuando a política neoliberal não há lugar para a Ética Universal do ser humano: há, sim, lugar para o projeto pedagógico de dominação. Esse tipo de educação visa à construção de mentalidades comprometidas com o individualismo e à busca da felicidade doméstico-privada, almejando um consumismo permanente e insaciável como modo de viver. Visa à formação de uma juventude e de um povo condicionados à sustentação e promoção da ideologia, da cultura, do sistema e dos valores vigentes na sociedade moderna neoliberal. Justamente o contrário da ética pedagógica da libertação, que afirma o aluno como fonte de valor na exterioridade de sua pessoa, no processo pedagógico¹⁸⁸.

Dussel acredita que são os que libertam que conduzem a história para o seu futuro. São eles que constituem o momento essencial da história. Para ele, uma filosofia só é autêntica quando parte da autoconsciência da sua alienação, da opressão e vá pensando junto, "a partir de dentro" da

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 189-190.

práxis libertadora, uma filosofia que seja realmente libertadora. Para Dussel e para Levinas:

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, uma hermenêutica, uma exegese (...) mas a epifania do Outro comporta uma significação própria, independente desta significação recebida do mundo¹⁸⁹.

A libertação pedagógica não depende essencialmente dos métodos aplicados, mas sim do pro-jeto que um sistema pedagógico tem. O pro-jeto, no dizer de Dussel, é o fundamento ontológico, o ser de uma totalidade dada (a Totalidade vigente) ou futura (o pro-jeto de libertação). É importante verificar se a meta (pro-jeto)¹⁹⁰ da educação é de totalidade ou de exterioridade¹⁹¹.

No processo pedagógico o aluno é outro, e em seu rosto delinea-se seu infinito valor, não como coisa, mas como sujeito aberto à possibilidade pela qual é chamado a ser radicalmente sujeito. Deixa-se de lado o mestre dominador, assim definido por Dussel:

Quando o mestre se constitui como aquele que sabe, pensa e educa, não resta ao discípulo outra coisa que seguir o estabelecido pelo mestre, pois quem dá o saber (e o ser) ao discípulo é o mestre¹⁹².

¹⁸⁹ Emmanuel LEVINAS, **Humanismo do outro homem**, p. 58.

¹⁹⁰ "Pro-jeto que representa estilos de vida que se manifestam nas obras objetivas e que transformam o âmbito físico-animal num mundo humano dado, um mundo cultural dominante". Cf. José Luiz AMES, **Liberdade e libertação na ética de Dussel**, p. 103.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 103.

¹⁹² José Luiz AMES, **Liberdade e libertação na ética de Dussel**, p. 105.

Assim, na pedagógica dusseliana a postura do mestre, diante do outro, que considera o outro não como algo (objeto, coisa) que posso utilizar e manejar, mas como o Outro, alguém (pessoa), com o qual posso relacionar-me e projetar conjuntamente a vida. Que este Outro seja reconhecido como alguém com o qual entro em relação e diálogo, sabendo que, neste encontro, eu e o Outro nos construímos como pessoa. O verdadeiro mestre é aquele que sabe ouvir o discípulo; que sabe inclinar-se diante do novo; que tem o próprio tema do discurso pedagógico. O mestre não falará nem acerca dos deuses preestabelecidos nem sobre a natureza que antecede o aluno¹⁹³. Para Dussel:

O autêntico mestre primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante e até insolente daquele que quer ser Outro. Somente o que escuta com paciência, no amor-de-justiça, é a esperança do Outro como libertado, na fé de sua palavra. Somente ele poderá ser mestre¹⁹⁴.

Para o autor, o verdadeiro mestre deve ter capacidade para conduzir o trabalho e ser testemunho de um novo paradigma, pois ensinar é processo profundo e dinâmico onde se levam em conta a identidade cultural, a dimensão individual e a classe dos educandos.

Neste sentido, a ética pedagógica da libertação de Dussel afirma que educar é como viver: exige a consciência do inacabado, esperando-se do docente um comprometimento existencial, do qual possa nascer a autêntica solidariedade

¹⁹³ Enrique DUSSEL, **Para uma ética pedagógica latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 193.

¹⁹⁴ Enrique DUSSEL, **Para uma ética pedagógica latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 193.

entre educador e educando, pois ninguém pode contentar-se com uma maneira neutra de estar no mundo. Nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do Outro.

Portanto, ser docente é muito mais que uma profissão; é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção de autonomia do ser de todos os educandos. O futuro mestre ou profeta em seu início é um membro integrado na cultura de massa, que um dia ouve a voz do Outro pedagógico (da criança, da juventude, do povo). O poder ouvir já é toda uma conversão, uma "morte à cotidianidade": é estabelecer o face-a-face com o pobre pedagógico, é ter questionado o sistema, é ter questionado a si mesmo no sistema¹⁹⁵. Nas palavras textuais de Dussel:

O futuro mestre libertador é conduzido pela mão, cego e fraco nas trevas do mundo novo (que o Outro é na realidade), por seu filho, a juventude, o povo. Somente a confiança em sua palavra o guia e lhe evita o erro, o errar fora do caminho que o leva ao Outro. O discípulo lhe indica quem é "por sinais" por sua palavra relevante, desvendadora. O que o discípulo é (o filho, juventude, povo) deve ser crido, "pois se crê no ausente, e se vê o presente". O Outro como outro está além da presença do ente; é meta-físico, o imcompreensível se não se revela. No mundo está presente seu rosto, mas não o mistério de sua nova-história-outra¹⁹⁶.

A mudança acontecerá na própria escola: o educador e o educando passam a ser sujeitos da aprendizagem; não mais uma educação na visão "bancária"¹⁹⁷, em que o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber;

¹⁹⁵ Enrique **DUSSEL, Para uma ética pedagógica latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 240-241.

¹⁹⁶ Enrique **DUSSEL, Para uma ética pedagógica latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 241.

¹⁹⁷ Paulo FREIRE, **Pedagogia do oprimido**, p. 67. Ver também Enrique **DUSSEL, Para uma ética da libertação latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 171

doação que se funda em uma das manifestações da ideologia da opressão. Muda-se o paradigma onde a voz do Outro é exigência, chamamento peremptório a um trabalhador libertador. Para poder servir trabalhando, é necessário antes conviver para poder comunicar-se¹⁹⁸. Dussel é enfático a esse respeito:

A comunicação é antes de tudo assumir a opressão do oprimido, viver-com para obedecer-com. É aqui que se forma o mestre futuro. A superação da teoria aprendida e irreal e a teoria que nasce do seio do povo e da história, a teoria real, leva-se a cabo na militância, no compromisso concreto onde a revelação do Outro (filho, juventude, povo) leva o futuro mestre à práxis daquilo que crê mas ainda não interpreta adequadamente: arrisca-se pelo Outro como outro. Assim, aos poucos, torna-se outro; assim transpõe a linha do horizonte de seu mundo e, libertando-se de ser uma "parte" funcional do sistema, emerge na exterioridade¹⁹⁹.

O mestre do futuro assume, com compromisso militante, lugar meta-físico adequado, lugar hermenêutico por excelência, talvez intelectual crítico, talvez revolucionário, mas sempre libertador²⁰⁰.

Para a pedagógica dusseliana, a veracidade não é somente a verdade como descobrimento. Veracidade é não só dizer a verdade; é também querer dizer a verdade como verdadeira diante daquele que, apreendendo-a, se liberta. Pois o mestre é o que professa como sua profissão ser profeta ou mestre, aquele que tem como *ethos* pôr às claras aquilo que o sistema pretende encobrir, aquele que tem como projeto estar-na-verdade do Outro para permitir que ele

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 241-242.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 242.

²⁰⁰ Enrique DUSSEL, *Para uma ética pedagógica latino-americana - Erótica e Pedagógica*, p. 242.

seja ele mesmo - outro que não o sistema. Será um crítico insubornável²⁰¹. Como destaca Dussel:

É a partir da devoção sagrada que tem por seu discípulo, amor entranhado maior do que qualquer outro amor, que a perda da vida por fidelidade ao discípulo é mais fácil para o autêntico mestre do que a perda do sentido de viver que lhe causaria a traição dos seus, daqueles que nele confiam²⁰².

Mas, além de toda essa "devoção", o mestre, segundo Dussel, também não pode fazer pouco caso dos aspectos disciplinares da educação, deixando que os discípulos caminhem sozinhos. Com zelo sempre renovado, procurará lutar contra o que foi introjetado pelo sistema no discípulo, contra o que a cultura dominante fez dele, o desejo de dominar com os que dominam. O verdadeiro mestre deve ter esse discernimento para não cair na demagogia; deve permanecer na justiça, no caminho da verdadeira libertação. É uma tarefa árdua, difícil, que exige critério firme e uma teoria real e clara²⁰³.

A profissionalização do ofício de mestre pode parecer ou ser inócua se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela. Principalmente, se o mestre não distinguir que faz parte do sistema e que é exterioridade em relação a ele. Há muitos conhecimentos introjetados pelo sistema, que representam verdadeira negação da exterioridade do Outro pedagógico.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 243-244.

²⁰² *Ibidem*, p. 244.

²⁰³ Enrique DUSSEL, **Para uma ética pedagógica latino-americana - Erótica e Pedagógica**, p. 244.

A práxis dusseliana da libertação começa por negar a negação que a pedagógica dominadora tem produzido. Aqueles profissionais da educação que não aspiram à autonomia, porque lhes convém, acima de tudo, respeitar o programa, a grade de horários e os procedimentos prescritos, não serão e não se tornarão mestres. Estes são os profissionais que fazem parte do sistema da dominação.

A prática reflexiva não se limita à ação; tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes. Projeta novos valores e tenta delinear uma libertação cultural. Como destaca Dussel:

A libertação cultural é uma ação de enorme riqueza inovadora. O sujeito construtor do "novo" (na criança seu caráter adequado à sua exterioridade; no jovem, seu ofício na sociedade justa; no povo, a realização de sua cultura popular nacional) é o mesmo educando. O que acontece é que para construir, é preciso antes desarmar aquilo que o sistema tinha imposto (e não "posto")²⁰⁴.

Nas sociedades em geral, recai sobre o mestre um papel importante. Cabe-lhe tornar-se organizador da libertação cultural. Caso isso não seja feito, ele desempenha o papel de um autômato que inunda seus discípulos com conhecimentos e que pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando apenas repete, sem nada criar, não permite que o discípulo descubra sua exterioridade, seus valores próprios, a cultura popular, o que tem de distinto. É a partir da descoberta de sua realidade que o educando vai estruturar sua práxis,

²⁰⁴ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 245.

compartilhar responsabilidades, fazer de sua teoria um momento esclarecer daquilo que se vive em grupo²⁰⁵.

Com certeza, ao assumir o papel de mestre, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam a sua frente, o número de procedimentos exigidos tornou-se infinitamente diversificado e tão complicado que, se quiser ser um mestre verdadeiro, o professor deve ter um embasamento cultural muito vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa, e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Estas atitudes são dialético-dominadoras porque simplesmente incluem o Outro no sistema, introjetando-lhe a cultura imperante. Esta era a postura do professor na pedagogia dominante. Esta introjeção dominadora do "Mesmo" é alienação do Outro, do filho, juventude, povo. É autoritária vigência do pai, a burocracia escolarizante, a burocracia total²⁰⁶. Nem a educação permanente escaparia disso, como esclarece Dussel:

A própria "educação permanente", neste caso, não seria senão a pretensão do sistema de prolongar o tempo da manipulação alienante do educando, separando-o das instituições educativo-populares para absorvê-lo totalmente numa escolaridade que nunca terminaria²⁰⁷.

Diante desses conceitos, o verdadeiro mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, exerce uma práxis educativa, pois no risco de sua própria novidade exteriorizada permitirá ao mestre-

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 247.

²⁰⁶ Enrique DUSSEL, **Para uma ética da libertação latino-americana -** Erótica e Pedagógica, p. 246.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 246.

discípulo crescer mutuamente e tornar-se o irmão-irmão numa política fraterna²⁰⁸.

Na própria essência do processo educativo já está implícita a exigência de proximidade de educador e educando. É o que dizem tanto Dussel como Freire: o primeiro, quando sustenta que "nenhum discípulo é puramente discípulo e que nenhum mestre é puramente mestre"²⁰⁹; o segundo, quando afirma que "já não se trata de um educador e de um educando, mas de um educador-educando com educando-educador"²¹⁰. O que ocorre, na concepção de ambos, na verdade, é a superação da contradição educador-educando.

Dussel entende que a presença do mestre é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais fraterna. Este deve assumir a tarefa de forjar criticamente as potencialidades de seus alunos. Ao mesmo tempo, ele não se "mistura" com os alunos a ponto de perder sua identidade específica. Deve ter o momento de sua palavra, de seu testemunho. Também é alteridade a ser respeitada.

A proposta pedagógica libertadora dusseliana tem como ponto de partida o compromisso de ouvir a voz do Outro, como sendo um ser humano distinto, que se revela dotado de alteridade. Como bem salienta Dussel:

Na pedagógica, a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é sempre a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre,

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 250.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 247

²¹⁰ *Ibidem*, p. 247

o mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível²¹¹.

O escutar a voz do Outro exige, pois, proximidade, exige o estar face-a-face diante do Outro. A importância fundamental dessa noção antropológica e desse critério ético e pedagógico está em compreender e perceber o ser humano como um ser em relação com o próximo (contemplado como sendo o Outro, como pessoa-liberdade distinta). O professor para se tornar um mestre deve ter como princípio básico a proximidade, o estar comprometido com o ser humano, neste caso, seu aluno.

A ação educativa libertadora estabelece uma relação dialogal e criativa entre educador e educando, comprometendo-os com uma permanente prática e reflexão conscientizadora e transformadora da realidade de opressão cultural e social. Esta relação democrática e dialogal respeita e integra a alteridade própria dos sujeitos participantes ou das múltiplas formas de ação e política em prol da libertação dos povos oprimidos da América Latina.

Dussel enfatiza a importância pedagógica e ética do ouvir a voz do Outro no processo de conscientização, humanização e libertação dos povos oprimidos. O princípio dusseliano da metafísica da alteridade, ao contemplar o rosto do Outro e respeitá-lo em sua exterioridade, também é compartilhado por outros filósofos latino-americanos, como Ernildo Stein, quando afirma que:

²¹¹ Enrique DUSSEL, **Por uma ética da libertação latino-americana** - Erótica e Pedagógica, p. 231.

... o grande mal de todas as teorias de aprendizagem era considerar as pessoas como se fossem objetos no espaço e no tempo. A nossa identidade não é a identidade de um saco de batatas ou de um balde de água num lugar determinado. Nós estamos naquele lugar e já o transformamos, já buscamos relações, e isto desde o primeiro momento da nossa existência²¹².

Acredito que é imprescindível uma proposta pedagógica libertadora, construída a partir da alteridade, do outro enquanto outro, não do mesmo. Uma proposta que forneça elementos para se construir uma relação de autenticidade, de autonomia, de respeito, de criatividade; uma analética entre professor e aluno. Essa é a grande contribuição à concepção dusseliana de "mestre".

²¹² Ernildo STEIN, **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano-II**, p. 41.

CONCLUSÃO

Enrique Dussel é pouco conhecido no Brasil. Suas reflexões acerca da filosofia, da teologia e da pedagogia não são muito difundidas, talvez pela complexidade do seu pensamento e a conseqüente dificuldade de seu entendimento.

Dussel apresenta a fundamentação, tanto filosófica e teológica como pedagógica, para uma redefinição do ser humano e das suas relações com aquilo que se apresenta como estar-se-endo no mundo.

O esforço do autor é o de buscar os fundamentos ontológicos de dominação que se instituíram na América Latina. O autor busca, nas origens históricas e culturais da civilização, uma amostragem da concepção de ser, que nós latino-americanos temos, como a que prevaleceu no mundo ocidental. É de extrema importância essa busca, já que, como salienta Dussel, não há como esperar a libertação a partir dos opressores.

Tanto como filósofo, antropólogo, teólogo e historiador como na sua pedagogia, Dussel parte da necessidade de ousadia profética para a construção de um pensar capaz de articular a libertação dos oprimidos. A análise que Dussel faz da pessoa humana tem como ponto de partida o contexto em que está inserida e a sua história; essa análise situa-se não na totalidade fechada do "mesmo", mas no "outro". Este "outro" tem rosto: não é "algo", mas sim "alguém".

Por isso, para Dussel, por mais que ele reconheça a necessidade do mestre para ajudar, a libertação deve partir da periferia, dos oprimidos. O processo de libertação tem seu ponto de partida no escutar a voz do outro, desse outro que exige respeito e dignidade.

Uma das categorias trabalhadas por Dussel é a proximidade, entendida como ato de aproximar-se das pessoas na fraternidade. Este conceito pode ser comparado com os pressupostos da teologia da libertação, defendida pelos teólogos da libertação, os quais também partem da fraternidade, do escutar o outro. Para essa corrente teológica, a tarefa de discursar Deus deve dar-se a partir da realidade concreta dos excluídos. O teólogo da libertação terá um olhar duplo: para Deus e para o excluído. O primeiro é a fonte de toda libertação possível; o segundo identifica onde há necessidade de libertação²¹³.

Estabelecer como condição de vida a proximidade, o face-a-face, o ombro-a-ombro dos irmãos na assembléia, a palavra-ouvido do mestre-discípulo, aproxima o texto de Dussel das palavras de Paulo aos Hebreus:

"Tenhamos consideração uns com os outros, para nos estimular no amor e nas boas obras. Não deixemos de freqüentar as nossas reuniões, como alguns costumam deixar. Ao contrário, procuremos animar-nos sempre mais, principalmente agora que vocês estão vendo como se aproxima o Dia do Senhor"²¹⁴.

Outra categoria dusseliana é a totalidade, representando o mundo em que se vive. O autor fixa a atenção no passado do mundo e na espacialidade, para buscar as origens do povo latino-americano; a origem da nossa

²¹³ CABRAL, Alexandre Marques. A Teologia da Libertação: O cristianismo a favor dos excluídos., p.1 a 5.

²¹³ Hebreus, 10,24-25.

dependência econômica, cultural, teológica. Enfim, busca no passado os elementos para entender o futuro.

Dussel faz um comparativo das diferenças entre os seres humanos e os animais, destacando as mediações. O homem, por ser um constante de-vir, é livre, mas ao mesmo tempo historicamente determinado. Vai, assim, construindo sua própria biografia, sua história.

A exterioridade é outra das categorias apresentadas por Dussel. Esta leva em consideração o outro, o rosto do outro. Os latino-americanos, ao longo da história, foram considerados não-ser. Dussel critica a tradição filosófica ocidental, desde os gregos, passando pelos modernos, apoiando-se no princípio da identidade que sustenta a totalidade ontológica. É imprescindível romper a totalidade e abrir caminhos para a exterioridade do outro enquanto realidade primeira, que se fundamenta no princípio de alteridade.

Segundo Dussel, para se chegar a viver uma verdadeira práxis da libertação, é necessário romper com certos paradigmas. O povo latino-americano é alienado desde sua conquista até hoje. Diversos mecanismos ideológicos são usados para assegurar a continuidade dessa alienação. É a ideologia do conquistador e colonizador europeu, em seu projeto de dominação universal, que precisa ser submetida a um processo de de-struição.

Buscar a caracterização e o entendimento da pedagógica de Dussel constituiu-se num verdadeiro desafio. Para o autor, uma pedagógica libertadora começa com o descobrimento da exterioridade metafísica do discípulo.

Este aparece no mundo como Outro, distinto do mestre, possuidor de um projeto de vida próprio. O êxito da pedagógica, como práxis de libertação, está na escuta fiel do oprimido pedagógico, que se revela desde sua exterioridade.

Na prática pedagógica tornam-se salientes os mecanismos utilizados para a dominação. Entre estes, Dussel destaca a afirmação da totalidade e de seu projeto no meio do agir opressor nas práticas pedagógicas. Estas práticas aparecem, muitas vezes, de maneira mascarada. O autor salienta que na América Latina acontece uma "americanização" e um aniquilamento das expressões culturais dos povos latino-americanos.

O professor está inserido neste contexto. Por estar alienado, ele se descaracteriza como profissional. A sua redução à condição de mero "fazedor de tarefas" resulta também na sua progressiva pauperização. O professor precisa libertar-se do paradigma da dominação, para, enfim, a partir de um resgate cultural, desenvolver um projeto de libertação, ser mestre.

Para se tornar um mestre, o primeiro passo é considerar o outro como outro, com voz e vez, com um rosto, um ente de relações, levando o educando a assumir sua identidade, a assumir o compromisso comunitário do estar face-a-face com o outro. A prioridade deve ser o compromisso profético que o leve a se engajar em uma práxis de libertação do outro como outro.

Para Dussel, a dialética da relação pedagógica começa com o mestre escutando o discípulo que, por ser distinto, só pode revelar-se através de sua própria palavra. O

primeiro passo é, pois, o reconhecimento da exterioridade do discípulo. O segundo passo é aquele em que o mestre se coloca como exterioridade crítica diante do discípulo. Este seria o mestre libertador, aquele que abandona a segurança do sistema e se converte a partir da escuta da novidade alterativa do Outro. É com o mestre libertador que o discípulo precisa se confrontar, pois é ele que possui a experiência da história, a criticidade e o método que ainda faltam ao discípulo. Mas a recíproca fecundação prossegue em um terceiro passo, com a objeção, a crítica e a sugestão do discípulo. É essa a verdadeira ana-lética, a que é capaz de produzir o novo na história.

Neste sentido, Dussel aproxima o mestre do profeta. Para ele, profeta é aquele que sabe acolher a palavra criadora que põe em questão a totalidade, "destotalizando-a". Dussel dá ênfase à figura do profeta:

A partir do exterior é agora o profeta, que pode na vida e por sua inteligência interpretar a palavra do pobre (que antes devia crer e que agora sabe); agora, pode lança-la criticamente contra a totalidade (pró-femi, que em grego significa falar diante de, contra). Como a virgem de Nazaré, o profeta deixou que a palavra se fizesse carne, que a pro-vocação do pobre encontrasse na totalidade confiança²¹⁵.

A palavra profética, para Dussel, é capaz de recriar o todo. É mestre, aquele que devolve ao povo a criação e construção de sua própria cultura, e também o controle de sua própria história²¹⁶. Todo povo necessita de profeta e todo profeta necessita de um povo²¹⁷.

²¹⁵ Enrique DUSSEL. **Caminhos de libertação latino-americana**, p. 68,69.

²¹⁶ Enrique DUSSEL. **Para uma ética da libertação latino-americana: Erótica e Pedagógica**, p. 248.

²¹⁷ Enrique DUSSEL. **Para uma ética da libertação latino-americana: Erótica e Pedagógica**, p. 55.

Foi a preocupação com a formação de novos mestres, de novos profetas, que conduziu ao entendimento da necessidade de de-struição da pedagógica da dominação e à construção e proposição de um novo paradigma de referência, capaz, justamente, de orientar o professor que deseja tornar-se um *mestre* no sentido dusseliano. O caminho percorrido acabou conduzindo àquele e colocando no foco de atenção aquele que foi e é nosso Mestre Maior, Jesus Cristo, ele que tudo fez para que a humanidade vivesse uma verdadeira fraternidade entre todos, sem exclusão, sem opressão, sem qualquer tipo de violação da dignidade humana. Lutar pela libertação dos oprimidos é também valorizar a paternidade universal de Deus, que se manifesta nas relações justas e fraternas entre todos os seres humanos.

Em Dussel, portanto, a figura do mestre acabou iluminada e enriquecida ao mesmo tempo por três perspectivas de análise: a da filosofia da libertação, a da teologia da libertação e a da pedagógica da libertação. Todas tipicamente latino-americanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Vol.I, 5.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- AMES, José Luiz. **Liberdade e libertação na ética de Dussel**. Campo Grande, MS: CEFIL, 1992.
- ARISTÓTELES. **Tratado da Política**. s.l.: Europa América,1997. (Coleção de livros de bolso).
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. In: **Cadernos Cedes**, São Carlos, n. 44, 1998. p. 19-31.
- BELISÁRIO, Mônica. **Estar no feminino: mal-estar?** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1990. p. 81-84.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BIBLIA SAGRADA. São Paulo: SBB, 1996.
- BOLZAN, Dóris P. Vargas. **Formação de professores-compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí: Unijui, 1991.
- CABRAL, Alexandre Marques. **A Teologia da Libertação: O cristianismo a favor dos excluídos**. Disponível na Internet. http://www.achegas.net/numero/dois/a_cabral.htm, p.1 a 5. 24.abr.2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento - Metodologia Científica no Caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DUSSEL, Enrique D. **Ética comunitária - Liberta o Pobre**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Para uma ética da libertação latino-americana I; acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: Loyola, 1977.

_____.**Para uma ética da libertação latino-americana II;** eticidade e moralidade. São Paulo: Loyola, 1977.

_____.**Para uma ética da libertação latino-americana III;** erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola, 1977.

_____.**Para uma ética da libertação latino-americana IV;** política. São Paulo: Loyola, 1979.

_____.**Para uma ética da libertação latino-americana V;** uma filosofia da religião antifetichista. São Paulo: Loyola, 1980.

_____.**Filosofia da libertação.** Trad. de Luiz Jão Gaio, São Paulo: Loyola, 1986.

_____.**Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____.**Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1986.

_____.**Caminhos de libertação latino-americana.** São Paulo: Paulinas, 1984. v.4.

_____.**Ética da libertação.** Na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.**Caminhos de libertação latino-americana. I.** Interpretação histórico-teológica. São Paulo: Paulinas, 1985.

_____.**Caminhos de libertação latino-americana. II.** História, colonialismo e libertação. São Paulo: Paulinas, 1985.

_____.**Teologia da libertação.** Um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. La filosofía de la liberación em Argentina: irrupción de una nueva generación filosófica. In: ARGOTE, German M. **Que es eso da filosofía latinoamericana?** Bogotá: El Buho, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 150 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

____. **Pedagogia da autonomia.-** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade: Revista de Ciência da educação. São Paulo: Cortez. Caderno CEDES, Vol. 1, 1978.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação;** perspectivas. 2. ed. Petrópolis; Vozes, 1976.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isso - a filosofia?** In: **Conferências e escritos filosóficos.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (col. Os pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **O que significa pensar, "trânsito da primeira lição à segunda"**. Buenos Aires: Nova, 1958.

IMBERNÓN, Francisco. (org). **A educação no século XXI.** Os desafios do futuro imediato. POA: Artes Médicas, 2000.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

INFRANCA, Antonino. **El outro occidente.** Prólogo de Enrique Dussel. Buenos Aires: Antídoto, 2000.

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács.** Série didática - EDUFAL. 1995.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito.** Paris, Livre de poche, 1982.

____. **Totalidade e infinito.** Paris, Livre de poche, 1994.

____. **Humanismo do outro homem.** Petrópolis; Vozes, 1993.

LUDWIG, Celso Luiz. **A alternativa jurídica na perspectiva da libertação:** Uma leitura a partir da filosofia da Libertação de E. Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

- LUIJPEN, W. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. São Paulo: EPU, 1973.
- MALDANER, Otávio Aloisio. **A formação inicial continuada de professores de química professor/pesquisador**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- MANDOLFO, R. **História da filosofia**.
- MARIA, Joaquim Parron. **Novos paradigmas pedagógicos – para uma filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1996.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Terceiro Manuscrito. 3ed. Lisboa: Ed. 70. 1993.
- MEIRELLES, Luiz. **De-struição da história da ética: sentido e método**. Disponível na Internet. <http://www.paradigmas.com.br/parad22/p22.8.htm>.07.a br.2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia de la percepción**. Barcelona: Península, 1975.
- METZLER, Ana Maria e outros. **Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais**. In: Seminário de Pesquisa Educacional do Curso de Doutorado do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS. ENGERS, Maria E. Amaral (org). Porto Alegre: Edipucrs, 1994
- MORAES, Roque. **Fenomenologia: Uma introdução. Educação**. Porto Alegre, Ano XVI, n. 24, p.15-24, 1993.
- _____. **A Educação de Professores de Ciências: Uma investigação na trajetória de profissionalização de bons professores**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal, 2 ed., 1995.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia: Portugal, 1995.
- PAIVA, Edil V. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PAIVA, Vanilda. **Prioridade ao ensino básico e pauperização docente**. Cadernos de pesquisa n. 100. p. 109-119, 1997.

- PAVIANI, J. Merleu-Ponty: **A Fenomenologia e as Ciências do Homem.** In: Seminário sobre Pesquisa Fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: ANPESS e CBCISS, 1990.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação.** ENDIPE, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- REGIDOR, José Ramos. **Libertação e Alteridade: 25 anos da Teologia da Libertação.** In: *Revista Eclesiástica Brasileira.* v. LVII, fasc. 225, São Paulo: Vozes, 1997, p. 118-128.
- STEIN, Ernildo. **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano-II.** Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- VEIGA, Neto Alfredo. **De geometrias, currículo e diferença.** Campinas: (CEDES) Revista: Educação & Sociedade, n. 79, 2002, p. 163-186.
- ZILLES, Urbano. Edmund Husserl e o Movimento Fenomenológico. In: **Seminário sobre Pesquisa Fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais.** Rio de Janeiro: ANPESS e CBCISS, 1990.
- _____. **E. Husserl e a Fenomenologia.** Porto Alegre, Veritas, v. 31, n. 122, p. 335-339, set. 1986.