

ELI CARLOS DAL'PUPO

A "PEDAGÓGICA" DE ENRIQUE DUSSEL
ELEMENTOS COMPARATIVOS COM PAULO FREIRE

MESTRADO EM FILOSOFIA

PUC/SP

SÃO PAULO
2005

ELI CARLOS DAL'PUPO

A "PEDAGÓGICA" DE ENRIQUE DUSSEL
ELEMENTOS COMPARATIVOS COM PAULO FREIRE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Filosofia sob a orientação do Prof. Doutor Benedito Eliseu Leite Cintra.

MESTRADO EM FILOSOFIA

PUC/SP

SÃO PAULO
2005

COMISSÃO JULGADORA

Meu agradecimento ao Professor Doutor Benedito Eliseu Leite Cintra pela dedicação com que me orientou neste trabalho. Meu carinho também pela sua família.

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de apresentar a proposta de libertação contida na “Pedagógica” de Dussel e elementos comparativos de Freire. Com efeito, a relação de dominação do “Eu” do centro sobre o “Outro” da periferia pode ser transformada a partir da atitude crítica do dominado desde a não aceitação das imposições do sistema. Um povo só consegue perceber-se oprimido se souber ver-se livre. Para isso, deve ter desenvolvido a capacidade crítica de ver o mundo que o cerca. Tanto em Dussel como em Freire há denúncia da opressão e anúncio da libertação.

Além disso, tanto um pensador quanto outro defende o princípio de que a via pela qual a libertação pode ser alcançada mais depressa é a pedagógica. Um povo que procura a libertação deve, acima de tudo, primar pela estima da cultura própria e pela sua capacidade crítica de ver o mundo.

O trabalho seguiu um caminho demonstrativo. Da teoria de Dussel para a sua prática, a “Pedagógica” com elementos da pedagogia de Freire que enriquecem a prática.

Enrique Dussel busca elementos da cultura helênica e semita para compreender melhor a identidade do povo latino-americano. Estas duas culturas servem de embasamento respectivamente para a dominação e a libertação. Tanto Dussel como Freire encontram no *éthos* do semita a atitude de respeito pela alteridade, que é atitude imprescindível à libertação.

SUMMARY

This work was elaborated with the objective to present the proposal of release contained in "Pedagogical" of Dussel and the comparative elements of Freire.

With effect, the relation of domination of "I" of the center on the "Other" of the periphery can be transformed from the critical attitude of the dominated one since the not acceptance of the impositions of the system. A people alone obtains to perceive itself oppressed if to know to see itself exempts. For this, it must have developed the critical capacity to see the world that the fence. As much in Dussel as in Freire has denunciation of the oppression and announcement of the release.

Moreover, as much a thinker how much another one defends the principle of that the way for which the release can be reached more fast is the pedagogical one. A people who looks the release must, above of everything, to primar for the esteem of the proper culture and for its critical capacity to see the world.

The work followed a demonstrative way. Of the theory of Dussel for practical its, the "Pedagogical one" with elements of the pedagogia of Freire that enrich the practical one.

Enrique Dussel searchs elements of the Greek and Semitic culture to better understand the identity of the Latin American people. These two cultures respectively serve of basements for the domination and the release. As much Dussel as Freire finds in the *éthos* of the Semite the attitude of respect for the alteridade, that it is essential attitude to the release.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	10
APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
ESTRUTURA DO TRABALHO	16
VIDA E OBRAS DE ENRIQUE DOMINGO DUSSEL	17
CAP. I – GÊNESE DA REFLEXÃO FILOSÓFICA DE ENRIQUE DUSSEL	22
1. Civilização e <i>éthos</i>	24
2. Núcleo ético-mítico	26
A. O humanismo helênico	28
1. O Dualismo antropológico e ético	29
2. O anti-historicismo do eterno retorno	31
3. O monismo transcendente	33
B. O humanismo semita	37
1. A unidade antropológica e ética	39
2. A intersubjetividade ou metafísica da aliança	40
3. A consciência histórica	

	41
CAP. II FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL	43
1. As formas de relação ou as categorias	44
A. Proximidade	44
B. Totalidade	45
C. Mediações	47
D. Exterioridade	49
E. Alienação	51
F. Libertação	53

2. Os níveis de concreção	57
A. Política	57
B. Erótica	59
C. Pedagógica	60
D. Antifetichismo	63
3. A totalidade europeia e norte-americana e a exterioridade latino- americana	66
4. Interpelação	76
5. O éthos da libertação	78
CAP. III A “PEDAGÓGICA” DE ENRIQUE DUSSEL.....	80
1. O projeto pedagógico de dominação	81
2. O projeto pedagógico de libertação	84
A. Primeiro passo: “O oprimido pedagógico como exterioridade”	87
B. Segundo passo: “O mestre libertador como exterioridade crítica”	89
C. Terceiro passo: “O processo educativo nega assuntivamente a introjeção do sistema (des-truição) e con-strói afirmativamente a exterioridade” ...	90
CAP. IV PANORAMA GERAL DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE	

	94
1. Paulo Freire e as concepções de educação	100
A. A concepção bancária de educação e a totalidade	101
B. A concepção problematizadora e a exterioridade	107
C. Diálogo e anti-diálogo	111
1. As características da ação anti- dialógica e a opressão	112
A. A conquista	112
B. Dividir para dominar	113
C. Manipulação	115
D. A invasão cultural	115
2. As características da ação dialógica e a libertação	117
A. A colaboração	117
B. A união	117
C. A organização	119
D. A síntese cultural	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
BIBLIOGRAFIA	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ACL – *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.*

CL II – *Caminhos de Libertação latino-americana V. II.*

CGB – *Cartas a Guiné Bissau.*

DAC – *El Dualismo em la antropologia de la cristandad.*

ELIG – *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.*

EPL – *Educação como prática da liberdade.*

FLAL – *Filosofia da Libertação na América Latina.*

FL-C – *Filosofia da Libertação – Crítica à ideologia da exclusão.*

HH – *El humanismo helênico.*

HS – *El humanismo semita.*

MFL – *Método para uma filosofia da libertação.*

PEL – *Para uma ética da libertação latino-americana.*

PFB – *Paulo Freire – uma biobibliografia.*

PO – *Pedagogia do oprimido*

PER – *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.*

APRESENTAÇÃO

A preocupação que permeia a sociedade com relação à questão ética e a dificuldade do homem se orientar no caminho do respeito pelo outro tem sido o principal motivo da escolha pessoal pelo estudo da Ética enquanto reflexão sobre um comportamento institucionalizado do homem.

A humanidade sempre foi conduzida por normas que procuravam harmonizar a vivência dos homens. Através da razão crítica, o homem foi aprovando ou desaprovando uma e outra. As ditaduras, por exemplo, por serem antidemocráticas, temos más recordações, as outras comunidades em geral, também necessitam de normas que as orientem, que não serão perfeitas tampouco eternas.

Não obstante a norma, parece necessária uma outra âncora que faça com que o homem viva em harmonia.

Enrique Dussel, em sua “Pedagógica”, critica fortemente as relações de dominação que se estabelecem entre os homens (povos, culturas...).

Minha atenção começou a se direcionar para o filósofo a partir de um ciclo de palestras no “Studium Theologicum” de Curitiba: um professor, Domênico Costella, apresentava os rumos que a questão ética estava tomando. Dentre eles, apresentou a Ética da Libertação de Enrique Dussel. Optei por Dussel por me parecer um filósofo mais próximo da realidade latino-americana e disposto a discutir sobre ela. Identifico-me com a problemática levantada pelo filósofo. Sou latino-americano. Acho muito significativa a “âncora” proposta por ele para orientar ou harmonizar o convívio humano, qual seja, o respeito e a responsabilidade pelo outro no sentido original e prático.

Pretendo refletir sobre a relação que se estabelece entre o Eu opressor dos países do centro com o Outro oprimido dos países da periferia, em especial a periferia latino americana. A imposição de vários, senão todos os itens da cultura européia na América Latina e a totalização que isto causa. Ao que poderíamos chamar de opressão “Pedagógica”. O desrespeito ao metafisicamente Outro, à sua identidade cultural. Junto com isso, reflito sobre o conceito de Educação Bancária e Educação Problematicadora, sob o prisma de Paulo Freire. A intenção

é relacionar, não Dussel com Freire, em geral, mas a “Pedagógica” de Dussel com um aspecto apenas do pensamento de Paulo Freire: as concepções de educação, a bancária e a problematizadora ou crítica.

Minha origem e minha vida até hoje são marcos fundamentais na opção.

A exclusão e o abandono são marcas da família camponesa no Brasil. Não discordo que cada um tenha que construir sua própria história, em busca de seus ideais, lutando sempre. Do contrário não chegaria às oportunidades a que cheguei, as quais julgo muito boas. E mais, a solidariedade é outro fator decisivo para a harmonia social e deve então estar sempre presente na vida do homem. As longas jornadas de trabalho, as poucas horas de sono, todas as dificuldades em busca dos objetivos foram enfrentadas com ajuda de muitos amigos assim, tornaram-se minúsculas.

Da presença de Paulo Freire neste estudo temos que a riqueza de sua prática educativa que tem como ferramentas a política e a ética, é chave para o processo de Libertação que defende Dussel. Trata-se de uma maneira particular e prática de se iniciar uma virada com relação à presença dominadora e excludente da Europa sobre a América Latina. A partir da educação penso que o homem pode formar-se como indivíduo autônomo, consciente de si em todos os aspectos. Consciente de suas diferenças sociais, seu direito de igualdade, sua vida particular e única, e a partir daí não permitir o movimento opressor, dominador e explorador de qualquer que seja a origem.

Indico-o como parte do trabalho justamente por este cunho prático, o qual, unindo-se ao pensamento crítico do filósofo latino-americano, pode nos oferecer grandes avanços com relação à busca de uma identidade autenticamente latino-americana, bem como fundamentar todo um processo de libertação.

Mostrar como Freire tem laços fortes com Dussel é um dos objetivos, mas o mais importante é fundamentar a idéia de que é possível uma história própria, respeitada, a partir de nossa vida, nossa realidade, desvencilhando-nos das amarras que encobrem nossa verdadeira identidade. Buscar a Liberdade e ter na Educação o princípio de sua prática.

A motivação da pesquisa se prende à intenção de fundamentar o compromisso pessoal face à realidade de opressão e à perspectiva libertação das

nações ou povos pobres, submetidos ao poder econômico, político e cultural, camuflados sob a idéia de globalização.

Nesse sentido a razão da pesquisa alimenta-se do necessário intercuro de ética e educação, como dimensões paralelas de toda vida humana.

INTRODUÇÃO

O primeiro contato com a obra de Enrique Dussel foi na graduação, de forma muito rápida. Com o passar do tempo comecei a me interessar pelas reflexões que Dussel fazia sobre a Filosofia da Libertação na América Latina e então, num curso de especialização que fiz, tentei inserir algumas idéias dusselianas na reflexão que fazia em torno das questões éticas na relação entre os homens no mundo atual. Continuando a leitura de suas obras fui percebendo elementos que poderiam contribuir de forma enriquecedora para uma reflexão mais aprofundada sobre a grande gama de relações entre, principalmente, povos e culturas – o que Dussel representa com “Eu” e “Outro”. Foi então que comecei a pensar no mestrado. Aos poucos o projeto ia ganhando uma identidade melhor.

De início pensava em fazer uma reflexão em torno do problema ético existente no desrespeito do “Eu” do centro pelo “Outro” da periferia, com o objetivo de identificar em Dussel alguma contribuição para o problema. No entanto, faltava de Dussel uma direção mais prática. Além do que é uma reflexão muito vasta. Então, com sugestões do orientador, inserimos uma reflexão em torno das concepções de educação feitas pelo educador brasileiro Paulo Freire. O trabalho então tomou seu rumo definitivo: A “Pedagógica” de Dussel - elementos comparativos com Paulo Freire, sem abandonar a idéia inicial de refletir eticamente sobre a relação “Eu” – “Outro”, do centro para a periferia, do opressor para o oprimido.

Com efeito, havia necessidade de reduzir o campo de pesquisa no pensamento de Dussel.

O foco da pesquisa tornou-se então a “Pedagógica”, de onde buscamos elementos para uma reflexão sobre a libertação proposta por Dussel. Ela deve se iniciar a partir da relação “Pedagógica” que para ele vai além do âmbito da sala de aula. Alcança toda e qualquer forma de relação em que o serviço de um pelo outro se torna o fio condutor da relação.

Juntamente com esta reflexão nasce, então, a reflexão sobre as concepções de educação de Paulo Freire. Esta reflexão em nosso trabalho é mais como um aspecto do pensamento de Freire que pode ser comparado com a reflexão da

“Pedagógica” de Enrique Dussel. Não se trata de fazer uma comparação entre Dussel e Freire. Apenas pontuar algumas confluências entre os dois, sob o ponto de vista da “Pedagógica”. Em cada um, é claro, identificam-se também algumas diferenças consideráveis.

As referências para leitura de Dussel são suas obras *Filosofia da Libertação* e *Para uma ética da libertação Latino-americana – Vol. III*. De Freire a referência é *Pedagogia do Oprimido*.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O primeiro capítulo do trabalho apresenta a gênese, origem da reflexão filosófica de Enrique Dussel. É uma apresentação breve sobre aquilo que Dussel chama de fundamentos da dominação e opressão e fundamentos da libertação. As culturas helênica e semita.

O segundo capítulo do trabalho é uma exposição geral do pensamento de Dussel. Trata-se de uma exposição indispensável para a compreensão dos fundamentos da sua filosofia. Aqui vemos presentes os fundamentos de que falamos no primeiro capítulo, seja no que diz respeito às origens da dominação, totalização e alienação, seja no que se refere à libertação, exterioridade e libertação, conceitos que tomam uma forma original em Dussel, já que estão muito desgastados.

No terceiro capítulo, apresentamos então, de forma específica, a “Pedagógica” de Enrique Dussel. Ele nos apresenta suas idéias sobre os dois projetos pedagógicos, o de opressão e o de libertação. Em cada um, o mestre se apresenta de forma diferente, fazendo parte do processo de dominação ou de libertação.

No quarto capítulo, a apresentação das duas concepções de educação de Paulo Freire. A “Concepção Bancária” e a “Concepção problematizadora, ou crítica”. Aqui, de forma mais pontual, identificamos os aspectos comparativos entre as idéias de Freire e as idéias de Dussel, com o intermédio da cultura semita e da cultura helênica, fontes de reflexão da filosofia de Dussel.

Na conclusão, procuramos não fechar, mas abrir as portas da pesquisa fazendo uma consideração sobre as diferentes atitudes investigadoras dos dois pensadores quanto à urgência de uma práxis de libertação na América Latina.

VIDA E OBRAS DE ENRIQUE DOMINGO DUSSEL

Enrique Domingo Dussel é latino-americano. Nasceu a 24 de dezembro de 1934 em um pequeno vilarejo a 150 Km da cidade Argentina de Mendoza. Seu pai era médico de origem alemã, o que lhe deu uma qualidade de vida diferenciada da do povo de sua aldeia, onde teve sua primeira experiência de pobreza, que só será realmente compreendida mais tarde.

Desde criança, com sua bicicleta, percorria o povoado organizando reuniões de ação católica e comprometendo as pessoas a comparecer. A militância o levou a sonhar com uma vida de pobreza, semelhante à de São Francisco de Assis. Mas foi a paixão pela filosofia que o ocupou a vida toda. Licenciou-se na Universidade Nacional de Cuyo. Apesar da formação tradicional, como ele mesmo conta:

“Líamos Aristóteles em grego, Agostinho ou Tomás em latim, Descartes ou Leibnitz em francês, Scheler ou Heidegger em alemão” ,

Pode alavancar-se no caminho que ainda hoje percorre. O estudo dos clássicos Gregos e Latinos modernos e contemporâneos lhe permitirá familiaridade com o que vivenciará de 1957 a 1968 na Europa.

Lá, o que encontra antes de tudo é a América-Latina. Durante o tempo que permanece lá acompanha todos os acontecimentos daqui. Em 1959 defende o doutorado em filosofia na Espanha.

Em 1959 Enrique Dussel empreende uma viagem ao Oriente Médio, que durará até 1961.

“A descoberta da miséria do meu povo, percebida desde a minha infância no campo quase desértico, levou-me à Europa e a Israel. Ia, assim, descobrindo que a América Latina se encontra fora da história. Era preciso encontrar um lugar para ela na História Mundial, partindo da sua pobreza, e, assim, descobrir a sua realidade oculta” .

Nesta viagem trabalha entre os Árabes em Israel, vivendo em locais como Egito, Líbano, Síria e Jordânia. Quer, com isso, conhecer o *éthos* destes povos e encontrar a origem da matriz cultural do espanhol e do *criollo* latino americano, objetivo inicial de sua “peregrinação às fontes”. No contato com o homem do deserto ele identifica o crítico da sociedade capitalista de consumo, o profeta. **El**

humanismo Semita, uma de suas primeiras obras, é resultado desta experiência. Foi em 1964, nas montanhas de Damasco que inicia esta obra, publicada somente em 1969. Nela antecipa o descobrimento do pobre, do outro e do oprimido, aos quais seu pensamento jamais deixou de estar voltado.

Um segundo momento de sua experiência de retorno às origens, “peregrinação às fontes”, se dá quando, de volta da viagem ao Oriente Médio, Dussel insere-se numa profunda busca das origens da filosofia no mundo grego clássico. Esta, porém, não teve a mesma duração que a anterior, somente alguns meses. Não por isso resultou infrutífera. Foi o tempo necessário de experiência para que, mais tarde, elaborasse outra obra: **El humanismo helênico**, editada em 1975.

De sua visita à Áustria, à Itália, à França e à Bélgica surge uma nova obra que vai coroar seus estudos desta época. Com o objetivo de unir o pensamento Grego ao latino-americano, escreve **El dualismo en la antropología de la cristandad**. Em 1967 doutorou-se em história, na Sorbonne, em Paris, com a tese: **Lês évèques Latin-americains defenseurs de l’indien, 1504 – 1620**. Tema de história social com o qual penetrou no passado cultural latino-americano, o que só foi possível graças à pesquisa que fez em documentos originais no Arquivo das Índias, em Sevilha, que retratam o passado colonial da América Latina. A partir desses estudos, filosofia, teologia e história se unem apontando para um único objetivo: a *América Latina*. Dussel queria compreender o problema pré-conceitual da afirmada barbárie de seu povo.

Para isso pôde contar com a ajuda de Paul Ricoeur em seus cursos ministrados na Sorbonne e sua obra *La symbolique du mal*. Segundo Dussel, tanto o autor quanto a obra foram extremamente ricos para a finalidade a que se propõe:

“Quando – em 1961, ao retornar dos meus dois anos de experiência com trabalho manual em Nazaré (Israel) (1959 – 1961), falando hebraico com os árabes palestinos – comecei meus estudos na França, a primeira obra que meditei profundamente foi *La symbolique du Mal*. Ela passou a ser a própria base do meu projeto filosófico latino-americano” .

Desde que retorna da Europa, em 1967, a situação da Argentina vai de mal a

pior. Dussel agora é professor universitário. Seu país vive sob um regime militar. Os alunos exigem clareza política dos professores, o que é difícil em meio a um tumultuado governo ditatorial. Na universidade onde leciona, a tradição heideggeriana é só um exemplo da forte influência europeia sobre o pensamento latino-americano. A jornada parecia longa para quem queria trilhar novos caminhos rumo à filosofia propriamente latino-americana.

No entanto, não desanimou. Apesar de consciente da tarefa difícil que teria pela frente.

“Foi o pioneiro em abrir caminhos para o nascimento de uma filosofia latino-americana. Sua contribuição mais original situa-se na esfera da ética, como proposta de libertação no campo político-econômico, a partir do pobre, alteridade crítica do sistema e ‘o outro’, por excelência: no campo da erótica, a partir da mulher violentada pelo machismo e a exploração sexual e hoje lutando por sua plena dignidade; no campo da pedagogia, a partir do filho submetido e alienado, em busca de sua maioridade e de relações de reciprocidade” .

De extrema importância para este trabalho, a referência ao campo da pedagogia deve ser marcada com muita atenção. É neste aspecto de seu pensamento que Dussel se aproxima do pensamento de Paulo Freire, do qual diz claramente:

“Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade” .

Também será de grande influência no pensamento de Dussel o filósofo Emmanuel Lévinas, particularmente por sua obra “Totalidade e Infinito”, de onde capta o sentido da “exterioridade do outro”, a alteridade metafísica que será contraposta à Ontologia da Totalidade.

“Quando em 1970 começamos a recorrer a Lévinas em nossa ‘Para uma ética da libertação latino-americana’, foi-nos possível a superação do Heidegger de Ser e Tempo” .

Essas duas maneiras de pensar, a de Lévinas e a de Heidegger, bem como a de Hegel, retratam claramente, sob a linha histórica, pensada filosoficamente, as

duas perspectivas a partir das quais Dussel pretende reinterpretar a história: a do centro e a da periferia. A distinção entre o EU e o OUTRO. O Eu, o centro que se impõe, o mestre dominador, o pai filicida, o varão machista, a Europa e, por extensão, atualmente os Estados Unidos da América: o ser é. O Outro, a periferia excluída, dominada, o aluno alienado, o filho submetido, a mulher explorada, então, os países periféricos: o não-ser não é. A Ontologia, a filosofia clássica, sacramenta a justificação teórica do domínio imperialista do centro sobre a periferia.

A metafísica da alteridade é, em Dussel, o contraponto, o momento de libertação, é a filosofia da libertação; pensar o outro a partir de sua realidade, sua exterioridade, sua outridade. O não ser transformado em ser. Isso se aplica ao excluído, ao oprimido da periferia, aos dominados pelo imperialismo.

Este contraponto de Dussel se caracteriza como uma práxis, a práxis da libertação em oposição à da dominação. Na dimensão prática de sua filosofia temos os *níveis de concreção*, onde o filósofo argentino aplica à prática o seu pensamento. São a política, a erótica, a pedagógica e o antifetichismo.

Não obstante toda a filosofia de Dussel seja importante não podendo ser trabalhada em pontos isolados, há dois níveis que têm capital importância para o nosso trabalho: o político e o pedagógico.

A política assume dimensão chave em sua filosofia. É a partir das ações desta que se determinam ações nas outras áreas.

A política, em certo sentido, como operativa da sua metafísica, enquanto condiciona os níveis erótico, pedagógico e antifetichista desta, e enquanto assinala a função libertadora dos aspectos naturais, semióticos, econômicos e tecnológicos, se constitui em uma espécie de filosofia primeira para a prática e a poética.

A “Pedagógica” é o processo educativo proposto por Dussel que se apresenta em contraposição ao filicídio, desde o imperialismo cultural até os mestres detentores e retransmissores do saber.

Neste nível de concreção nosso filósofo apresenta, com grande influência de Paulo Freire, as duas formas de educação: a dominadora e a libertadora. A Educação bancária e a concepção problematizadora da educação. Destes dois

modos depende o futuro de um povo, entendendo bem que na criança e na instrução da infância e juventude consiste toda boa esperança de uma república.

Para que haja libertação das periferias é necessário ir à raiz, ao ponto mais inicial possível de formação de uma consciência crítica, a que dará instrumentos necessários contra o mal que assola a parcela dos dominados pelo imperialismo ontológico do ser eurocêntrico.

Paulo Freire propõe uma educação libertadora, uma *Concepção problematizadora da Educação* que conforme estamos mostrando, Dussel particularmente assume para sua filosofia da libertação no nível pedagógico de concreção.

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

Trata-se então de um nível primordial que pode servir de alavanca para todo o processo de conscientização, necessário para a libertação do outro, será a libertação pedagógica.

Em sua mais recente obra *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* permanece o fio condutor de seu pensamento inteiro - o Outro -, enquanto vítima, enquanto exterioridade, pobre, oprimido, excluído ou vítima.

CAP. I – GÊNESE DA REFLEXÃO FILOSÓFICA DE ENRIQUE DUSSEL

Neste primeiro capítulo do trabalho apresentaremos o que Enrique Dussel chamou de “retorno às origens”. Entre os anos de 1957 a 1968, estando na Europa, Dussel visitou países pertencentes à cultura semita (Israel, Líbano, Síria e Jordânia) num primeiro momento, e em seguida a Grécia. Dessa viagem surgem importantes obras como *El humanismo Semita*, *El humanismo Helénico* e *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Seu objetivo era entender o espanhol e o *criollo* latino-americano, entender as raízes da América Latina.

Dussel quer, com essa viagem, apresentar a validade da hipótese de que, tanto a dominação sofrida pelos povos da periferia, quanto a dominação exercida pelos povos do centro têm origem na cultura helênica e na cultura semita de alguma forma. São as matrizes culturais da Europa e por extensão vão influenciar na visão de mundo desta que determinará a forma com que a Europa vai agir diante do “Outro” latino-americano, asiático e africano.

Nossa intenção com a exposição desta parte da obra de Dussel é compreender aqueles itens herdados do núcleo ético-mítico dos povos semitas e do núcleo ético-mítico dos povos indo-europeus, com a influência que exerceram sobre a formação do homem oprimido da periferia, o excluído do sistema, bem como do homem opressor. Identificar em nós o que nos impede nesta tarefa. Como diz Paulo Freire, temos que perder, dentre outros, “o medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos” . Esta exposição também servirá para tomarmos conhecimento da existência de duas culturas que se contrapõem em suas idéias essenciais. Delas veremos surgir duas categorias que serão o centro de nosso trabalho: o EU e o OUTRO.

Estaremos expondo brevemente os pontos principais que caracterizam o núcleo ético-mítico nas culturas semita e helênica. Antes disso faz-se necessário esclarecer algumas noções como a de *Éthos* e Civilização. Em seguida compreenderemos o conceito de núcleo ético-mítico a que Dussel faz referência apoiado em Paul Ricoeur.

1. CIVILIZAÇÃO E ÉTHOS

Partimos do esclarecimento destes dois conceitos para entender o que é o núcleo ético-mítico de um povo. Assim, nos propomos analisar em seguida os fundamentos da formação da América Latina para compreender sua atual dependência em relação à Europa e aos Estados Unidos da América.

A definição de Civilização apresentada pelo filósofo argentino está intimamente ligada aos primórdios do homem, portanto à origem da humanidade, suas fases evolutivas e a chegada ao ponto em que está. Para Dussel, a civilização é:

“O sistema instrumental acumulado por um crescimento progressivo, passado de mão em mão, durante milênios, e por meio do qual o homem avança na história. É um conjunto de mediações que permite à vida avançar tendo como ponto de partida o que a humanidade alcançou até este momento” .

Além do conceito de civilização temos o conceito de *éthos*. Assim como a civilização se forma com o passar do tempo a partir da vivência diária e o acúmulo de experiência, o *éthos* de um povo depende da formação da cultura que se dá ao longo dos vários séculos e é transmitida de uma geração a outra.

“O homem que inventou as civilizações – por diversos condicionamentos coletivos e históricos – adotou, de fato, diferentes atitudes, usou os instrumentos de civilização de diversas maneiras. Essas maneiras, atitudes, posições existenciais formam um corpo orgânico de hábitos e costumes numa conduta pessoal e social, presente e histórica que denominamos *éthos* de um povo, seu modo de vida” .

Vale dizer que esta é uma forma de conceituação de *éthos* que na forma original grega inicia com “epsilon”. De fato, a palavra *éthos* pode ser encontrada escrita de duas maneiras em sua língua originária Grega. *Êthos* com “eta” (⊠□◆) - “e” longo inicial - indica o lugar habitual do ser humano, aquilo que pertence a ele habitualmente, de maneira durável. O *êthos* com “eta” inicial designa a morada do homem. Além deste, e o que parece ter sido usado por Dussel, é o *éthos*, escrito com a inicial “epsilon” (○⊠□◆) - “e” curto inicial - indica o comportamento adquirido pelo homem por força da repetição de atos, e, neste sentido, indica hábito adquirido:

“Diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos. É, portanto, o que ocorre ou quase sempre (*pollakis*), mas não sempre (*aei*), nem em virtude de uma necessidade natural” .

A partir do *êthos* identifica-se a civilização. O *éthos* é a identidade. A partir dela identificamos alguém, uma cultura.

Agora, estamos em melhores condições de compreender o que significa núcleo ético-mítico. Vamos então ao propósito.

2. NÚCLEO ÉTICO-MÍTICO

De acordo com Dussel, o núcleo ético-mítico, ou núcleo fundamental de valores, como chama Dussel é um alicerce a partir do qual cada civilização constrói sua história. O seu modo particular de ser se expressa e se estabelece conforme tal núcleo. Ele representa o modo de vida (valores, crenças, mitos...) de um povo e ao mesmo tempo se constitui a partir destes. É o constituído e ao mesmo tempo o constituidor. Diz respeito aos fundamentos que determinam o comportamento. Tem caráter definitivo no sentido de apresentar ou explicar a conduta de uma civilização e ao mesmo tempo histórico, enquanto possível de se transformar, ao longo do tempo.

Podemos dizer que o sustentáculo e o motivador das atitudes de uma civilização é o núcleo ético-mítico. Assim como o *éthos*, no entanto, ele sofre transformações com o passar do tempo. Ele está de tal forma ligado à cultura a ponto de confundir-se com ela. Dussel o determina como o que constitui as bases de um povo, seu modo de viver e de responder às questões que surgem no decorrer de sua vida. A estrutura de cada civilização contém, como parte principal, seu núcleo ético-mítico. As posturas concretas de um grupo frente a existência.

“O núcleo ético-mítico... são os mitos básicos de uma comunidade... Formam, portanto, os níveis mais profundos de uma civilização aquelas estruturas, finalidades e valores que não são nem vistos como objetos nem criticados e que sem dúvida são os objetivos para os quais todas as condutas tendem, são os valores que justificam a escolha e utilização dos instrumentos. É o organismo intencional que fundamenta o grupo humano e o define naquilo que tem de próprio e essencial” .

É importante salientar que esta base conceitual Dussel retira de Paul Ricoeur. Revisemos o conceito de núcleo ético mítico neste pensador:

“O núcleo ético-mítico de uma cultura... é o conjunto de valores que residem nas atitudes concretas ante a vida, enquanto formam sistema e não são criticadas radicalmente pelos homens influentes e responsáveis” .

Compreendamos então: *éthos*, com inicial *éta*, “e” longo, diz respeito àquilo que pertence ao ser humano de maneira durável. Civilização é o conjunto dos meios de construção de uma existência, *éthos*, com inicial *épsilon*, “e” curto, que

indica o comportamento do homem adquirido por força do trabalho. Tal comportamento é chamado de moral, participando também na formação da cultura de um povo. Então *éthos* diz respeito à cultura de um povo. Daí que Ricoeur diga de “Civilização universal e culturas nacionais” para indicar que o fruto material do progresso da humanidade é bem-vindo, mesmo que venha de fora – a civilização. Por outro lado, o conjunto de valores, hábitos e costumes que são frutos do hábito – a cultura – devem ser respeitados em sua singularidade e subjetividade. Mesmo por que a natureza de cada um, civilização e cultura, não é a mesma. A primeira diz respeito às coisas materiais que podem ser ou não úteis às pessoas. Podem e devem ser disponibilizados para o uso comum. Enquanto que os valores o homem os constrói para dar sentido aos bens da civilização.

Daí que podemos afirmar que o núcleo ético-mítico de um povo não pode separar-se deste povo, sob pena de, se isso ocorrer, termos a certeza de estarmos destruindo um e outro. O problema ético que Dussel evoca aqui é exatamente o respeito a esta identidade que o núcleo ético-mítico indica do Outro, identidade que se constrói a partir de uma história, de uma minha realidade, de problemas, defeitos, realizações, conquistas... Se houver imposição de uma cultura sobre a outra, estará se extinguindo o núcleo ético-mítico. Núcleo ético-mítico é a identidade cultural de um povo. A identidade cultural de um povo é seu *éthos*, comportamento adquirido por tradição. Se o que chamamos de cultura é imposto, não poderíamos chamá-lo de cultura. A noção de cultura vem de cultivar. Neste caso tendo sido cultivada, adquirida ao longo do tempo. Então o que se impõe é uma cultura alheia, ocorrendo uma alienação. Portanto, o conteúdo cultural imposto não pode ser chamado de núcleo ético-mítico (identidade cultural primeira de um povo). Ou uma nação mantém seu núcleo ético-mítico ou não existirá.

Em Paul Ricoeur temos o tratamento da questão a partir da civilização agindo sobre o núcleo ético-mítico particular de uma nação. Ele percebe fatores positivos da civilização no sentido de que “representa o acesso das massas da humanidade aos bens elementares” , referindo-se ao uso da técnica ou dos frutos provindos dela, o “progresso”. Ao mesmo tempo é

“... necessário admitir que tal desenvolvimento apresenta um caráter contrário.

Ao mesmo tempo em que uma promoção da Humanidade constitui, o fenômeno de universalização, uma espécie de sutil destruição não somente das culturas tradicionais, o que talvez não fosse um mal irreparável, mas daquilo que eu chamaria... o núcleo criador das civilizações, esse núcleo a partir do qual interpretamos a vida e que denomino por antecipação o núcleo ético e mítico da Humanidade. Nasce daí o conflito” .

O que Enrique Dussel combate neste caso é a invasão que dispara o processo de totalização do outro assimilando-o e anulando-o enquanto exterioridade.

A. O HUMANISMO HELÊNICO

Trazemos um mapa que pode nos ajudar a localizar seu espaço histórico.

Os indo-europeus têm origem na zona das estepes da Rússia ocidental, ao norte do Mar *Aral* e em torno do rio *Ural*.

Remontam ao séc. 50 a.C. e também são conhecidos como “culturas de *Kurgan*” (sepulturas em forma de túmulo). Seu centro de gravitação será o Mediterrâneo Oriental.

Foram os primeiros a domesticar o cavalo. Expandiram-se para o oeste (Europa), para o sul (Cáucaso e Anatólia), para o norte (Escandinávia) e para o leste (China).

Foram povos guerreiros e dominadores constituindo grandes impérios, medo-persa, helênico e romano. Os povos indo-europeus são: *chue-chi*, *ários*, *persas*, *medos*, *hititas*, *frígios*, *gregos*, *itálicos*, *celtas* e *germanos*.

Valeram-se da luz do dia em seu projeto conquistador. *Diauspita* em sânscrito, Zeus em grego e Júpiter em latim são palavras para designar o “Pai dos céus”, provindas do sânscrito *dyu* que significa dia. A religião dos indo-europeus é urânica: Deus nos céus e forças na natureza.

Privilegiaram o sentido da visão.

Vários povos formam o grupo dos indo-europeus. No entanto, nos deteremos no estudo do núcleo ético-mítico dos Gregos. Não se trata de um reducionismo, senão que queremos acompanhar o pensamento de Dussel. Ele foi às raízes destes povos para buscar suas características culturais. Trata-se, os Gregos, dos

que mais influenciaram a formação da Europa colonizadora.



El mundo indoeuropeo originario.

A referência aqui, é sobretudo a *El Humanismo Helênico*, a que já acenamos. Nela o autor se ocupa de descrever alguns aspectos de uma compreensão da existência oposta à dos povos semitas e também constitutiva da cultura ocidental: a visão do mundo e a vida dos povos indo-europeus, em especial os Gregos. Estes pontos são: O dualismo antropológico e ético, o anti-historicismo do eterno retorno e o monismo transcendente. São aspectos da cultura Grega (indo-européia) que têm particular importância na formação da identidade do opressor.

1. O DUALISMO ANTROPOLÓGICO E ÉTICO

“O dualismo não é para o Grego uma hipótese de trabalho; é um dogma (em

seu sentido etimológico) indiscutido, constitutivo” .

Nos povos indo-europeus este conceito significa que tudo, inclusive o homem - e este é o ponto que mais nos interessa - tem sua origem em duas substâncias, uma material e outra espiritual. A material é identificada como sendo a que contém o mal, é o corpo - *soma*. A espiritual é a parte boa, a alma - *psyché*. O dualismo possui “seu pólo positivo (o bem, a alma, o divino) e seu pólo negativo (o mal, o corpo, o meramente humano)” .

No relato da morte de Sócrates, no Fédon, lemos: “Críton, devemos um galo a Asclépio; não te esqueças de pagar esta dívida” . Estas palavras de Sócrates ilustram a sua ansiedade em pagar uma dívida ao Deus da medicina (*Asclépio*), como era de costume quando alguém fosse curado de uma doença. No entanto, neste caso, não se tem notícia de que ele tivesse sido curado de nenhum mal físico. A dívida a que estava se referindo decorria de sua morte, tida por ele como a cura do mal do corpo, a libertação da alma das amarras do corpo.

A parte má do homem deve ser desprezada. O corpo sofrendo a morte libertará a alma. Há desprezo por ele e apreço à parte boa, a alma. As duas partes do ser humano serão devolvidas às suas origens. O corpo à terra para ser devorado pelos vermes e a alma às divindades para viver eternamente.

Queremos ressaltar que não é possível a relação do face-a-face se não houver corpo, matéria. Portanto, para os Gregos esta relação é prescindível na vida do homem. O homem é levado a viver isolado, preocupando-se com a pureza da sua alma. A exterioridade metafísica do outro não tem importância neste aspecto. Não há preocupação com o bem estar do corpo, tanto do próprio como de outrem, apenas da alma.

O aquecimento para o que sente frio deve-se dar no corpo, na carne e não na alma. A fome, para saciá-la, deverá sê-lo com alimento. A libertação se dá na união das diversas carnalidades, na comunidade. Sob o ponto de vista do humanismo helênico, isto não é possível.

Na filosofia grega, outro retrato do dualismo está no Fédon, no que se segue:

“E é este então o pensamento que nos guia: durante todo o tempo que tivermos o corpo, e nossa alma estiver misturada com esta coisa má, jamais possuiremos

completamente o objeto de nossos desejos! Ora, este objeto é, como dizíamos, a verdade. Não somente mil e uma confusões nos são efetivamente suscitadas pelo corpo quando clamam as necessidades da vida, mas ainda somos acometidos pelas doenças - e eis-nos às voltas com novos entraves em nossa caça ao verdadeiro real! O corpo de tal modo nos inunda de amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, enfim, uma infinidade de bagatelas, que por seu intermédio (sim, verdadeiramente é o que se diz) não recebemos na verdade nenhum pensamento sensato; não, nem uma vez sequer! Vede, pelo contrário, o que ele nos dá: nada como o corpo e suas concupiscências para provocar o aparecimento de guerras, dissensões, batalhas; com efeito, na posse de bens é que reside a origem de todas as guerras, e, se somos irresistivelmente impelidos a amontoar bens, fazemo-lo por causa do corpo, de quem somos míseros escravos!”

Um dos componentes da cultura semita é a “intersubjetividade ou metafísica da aliança” o que caracteriza a dimensão comunitária do homem: “A própria salvação é impensável, para um semita, fora da comunidade que o salva” . Sem o corpo não há intersubjetividade.

Segundo Dussel,

“A negatividade do corpo, implicada neste dualismo, coloca à vida intersubjetiva (quer dizer, o reconhecimento de outros espíritos através do corpo e com ele o descobrimento de toda a trama cultural), e ao bem comum, em segundo plano” .

2. O ANTI-HISTORICISMO DO ETERNO RETORNO

“Desde a fenomenologia e o existencialismo aprendemos que o homem é um ser situado e datado, que somos nós, que fazemos história e que esta história só acontece com o positivo concurso de cada homem. Não assim pensavam os Gregos” .

Para os Gregos, o tempo não existe como historicidade autoconsciente.

“O tempo existe, o tempo físico; porém não existe a historicidade autoconsciente” .

Na cultura grega esse comportamento anti-historicista, no qual o homem não participa na definição da sua vida, senão com a presença corporal, física, está incondicionalmente ligado à idéia de “eterno retorno do mesmo”.

Na cultura grega, “os principais acontecimentos do ano agrícola (preparação da terra, semeadura, colheita) eram a ocasião de repetir o drama cultural” . A vida, a cada ano, se repete, semelhante às estações, às épocas propícias para cada cultivo agrícola...

“Todos os movimentos são cíclicos e tendem à unidade dos contrários; à reconciliação divina ou a desapareição no caos” .

Sendo assim, cultivavam a idéia de que

“a alma, uma vez que o homem morre, depois de ser arrastada livremente pelo vento, é aspirada por outro corpo; e assim recorre o ‘círculo da necessidade’, a ‘roda de nascimentos.’ Este tema da eterna repetição das etapas já vividas é a desoladora representação pela qual todas as coisas voltam eternamente a um princípio e absorve ao homem num vão ‘torvelinho’ cósmico” .

O meio pelo qual o homem pode se livrar deste eterno retorno é através do culto à Orfeu e “na purificação e ascetismo”.

O pensamento conseqüente desta forma de encarar os fatos da vida, ou a forma como a vida se processa é o anti-historicismo, a não participação do homem na história, na definição do rumo de sua vida. Ele está à mercê da sorte, da vontade dos deuses. O homem teme o futuro incerto. Por isso o homem primitivo usa o amuleto por seu poder arquetípico. A consciência grega busca o domínio do mundo contingente pelo conhecimento divino dos universais O grego foge do drama refugiando-se no trágico. Em últimos termos isso está posto sobre o que segue.

Com Enrique Dussel,

“devemos concluir que o homem, a sociedade não recebem uma significação especial por existir neste tempo. A ‘temporalidade’ do indivíduo ou a sociedade passa inadvertida, porque é onticamente in-consciente. O bem comum, como o objetivo de uma comunidade, não é um fim ao qual o homem tende como resultado de um ‘progresso’ com sentido, o fruto de uma evolução temporal irreversível. A pretensão de chegar a determinar a *αρίστη πολιτεία* (Pol. IV, 1323ss) manifesta, ainda que no período de transição de Aristóteles, a esperança de poder eternizar a sociedade, separá-la da corrupção, da negatividade da temporalidade” .

Nesse contexto, o homem não é transformador da realidade. Esta visão vai

sendo quebrada aos poucos na história, finalmente com o advento do renascimento. Antes disso, o homem vivia e respondia aos problemas e questões de sua existência sempre a partir do sagrado, do sobrenatural. Esta “cultura” anula a possibilidade de ação do homem na história e a possível transformação ou mudança nos rumos de sua vida. No entanto, há possibilidade, para os que se reconhecem senhores da história, de se transformarem. Porém, há também a possibilidade de se transformarem em senhores dos que não se reconhecem como tal.

3. O MONISMO TRANSCENDENTE

Também neste aspecto da cultura, às perguntas que o homem se faz, “Sua resposta emana de um fundo comum às culturas indo-européias” .

Podemos identificar o uno como a negação do múltiplo, do plural, da comunidade. Este é o ponto central do monismo. Vê-se que esta filosofia se caracteriza por uma forte carga excludente. Se “o Ser é e o não-Ser não é”, se só é possível o uno, então tudo o que estiver fora de sua esfera é negado, não tem valor. Caracteriza-se aqui a totalidade a que menciona Dussel em sua “Filosofia da Libertação”. Tudo deve ser reduzido a uma única realidade, o valor de verdade que as coisas possuem está determinado pela participação ou não nesta unidade.

Sendo objetivos, pensemos na cultura helênica. Pensemos no núcleo ético-mítico desta cultura, em cada um de seus componentes. Se é determinado um modelo em função do qual todos os outros devem se identificar, nos resta acolher a idéia de que este modelo que se pretende único, também se pretende universal, fazendo com que todas as comunidades assumam como seu.

Quais são as provas que determinam que este deva ser ou não ser o modelo para os outros? Uma cultura não pode se pretender universal sob o risco de, nas palavras de Paul Ricoeur, o fenômeno da universalização constituir “uma espécie de sutil destruição” daquilo que chamamos de “núcleo criador das grandes civilizações”, a identidade de uma cultura.

Não se pode aceitar que alguém imponha uma forma de pensamento ou comportamento individual ao coletivo. Não há teor de verdade em nenhuma cultura que lhe dê motivos para uma atitude totalizadora a ponto de querer que os

valores vigentes em sua comunidade sejam aceitos por todas as outras. Falamos propriamente do “eurocentrismo”, que será assunto comentado mais adiante. Adiantamos umas palavras de Paul Ricoeur:

“O fato de que a civilização universal tenha procedido durante muito tempo do foco europeu alimentou a ilusão de ser a cultura européia, de fato e de direito, uma cultura universal” .

Em síntese:

“Poderíamos concluir todo este item dizendo que não encontrando uma explicação racional satisfatória para toda a problemática colocada, o núcleo ético-mítico europeu e grego apela para o trágico, o determinado pelo destino irreversível (moira), presente nos mitos de Édipo e Prometeu – entre outros – pelo qual o homem luta contra a irreversibilidade, sem nenhuma chance de poder mudar sua própria sorte. Nasce com um destino que norteará sua vida e sua morte. Os deuses já decidiram por ele, de sorte que a liberdade, quando dela se fala, é apenas conceitual. A ordem da natureza é sempre idêntica. Da mesma forma, a sorte dos homens. Quem nasce rei, será rei a vida toda; quem nasce escravo, será escravo sempre. Estão aí os pressupostos da ontologia da totalidade que tão fortemente marcará a vida e a cultura dos povos do Ocidente, justificando a manutenção de todo ‘status quo’, objetivo permanente das cúpulas (Dussel diria: dos países do centro e dos dominadores dominados dos países da periferia) e manifestado no imobilismo das bases” .

A oposição entre humanismo semita e humanismo helênico também pode corresponder às duas categorias filosóficas Totalidade e Exterioridade, tomadas de empréstimo a Emmanuel Lévinas. É a oposição ser-razão e bem-desejo de Lévinas, que também diz de o mesmo e o outro.

Devem ser entendidas a partir da relação do homem com o mundo e do homem com o homem. A primeira é fundamentalmente uma relação de conhecimento e poder. A segunda, fundamentalmente uma relação de desejo e serviço. Enquanto na primeira o homem busca estar na totalidade em que se identifica, construir o presente como futuro do passado, na segunda busca sair para a exterioridade pela qual se rompe a totalidade, construir o presente como futuro do presente. Enquanto a primeira é uma relação dialética (do grego *diá*, através, por meio de) de construção de uma síntese por subordinação, a segunda

é uma relação analética (do grego *aná*, acima, sobre, além e *légomai*, dizer, falar) de construção de uma comunhão por obediência. A primeira é relação frente-a-frente (enfrentamento) e a segunda face-a-face (respeito). A totalidade é pressuposto da dominação - categoria ontológica da dominação - e a outra, a exterioridade é pressuposto para a libertação – categoria ontológica da libertação.

Que seja compreendida a explanação destas duas categorias bem como do humanismo correspondente a cada uma delas (helênico e semita). As duas categorias estão carregando, respectivamente, duas ideologias: a de dominação e a de libertação.

Enquanto na totalidade as coisas são diferentes (*di-ferre*), pela exterioridade os homens são distintos (*dis-tingere*) . Os diferentes na totalidade são partes do todo, e por isso a totalidade é “princípio da negação da alteridade”. Os distintos em exterioridade são outros infinitamente exteriores, e por isso a exterioridade é “princípio metafísico da alteridade” (no caso da exterioridade, prefiro dizer “outridade”). Escreve Dussel:

“Se queremos falar de uma descrição da libertação latino-americana, é necessário antes poder situar adequadamente nosso continente Latino-americano na história mundial, desde o distante paleolítico até hoje, já próximos do fim do século II. Mas não realizaremos tal situação a partir de um mero nível anedótico de datas mais ou menos sugestivas, nem sequer levando em consideração a civilização como macrossistema instrumental, muito menos considerando somente evolução ontológica do horizonte do ser de cada cultura [...] mas levaremos particularmente em consideração o momento de exterioridade que irrompe dentro do âmbito de invenção de uma cultura dada. Ou seja, quase todos os expositores vão mostrando a evolução dialética de um grupo cultural; nós, em vez disso, queremos indicar a pro-vocação da exterioridade como o momento original de uma nova etapa histórica. Embora não deixemos por isso de ver a genialidade inventiva de um grupo cultural, importa-nos pedagogicamente mostrar a novidade ‘da exterioridade analética’. Quando a exterioridade é puramente destrutiva – como no caso dos turcos – não poderá considerar-se como exterioridade alterativa, mas como mera negatividade que decompõe. É a interpelação da exterioridade (meta-) ao horizonte ontológico de uma cultura (-fysis) o que faz de nossa descrição uma história metafísica. A própria América Latina poderá, no final, ser considerada 'o

outro' fora do centro imperial dominador e com isso se poderá pensar uma ética de sua libertação” .

Em relação aos povos (ou às culturas), eles se enfrentaram ou se respeitaram. Do enfrentamento resultou a dominação de um sobre o outro, redução da totalidade menos poderosa à totalidade mais poderosa. Do respeito resultou a relação de um com o outro, o nascimento de uma totalidade nova. Esta é a grande tese em Filosofia da História de Dussel e sob este entendimento é que constrói sua *histórica* em cada âmbito de seu sistema de filosofia: erótica, “Pedagógica”, política e arqueológica.

O projeto de uma Filosofia da Libertação na América Latina de Enrique Dussel busca fundamentalmente a constituição da exterioridade do ser latino-americano face à totalidade colonizadora que o (des)constitui como não-ser. Para tanto, o caminho só pode ser histórico. Primeiro, descobrindo sua totalidade presente vinda do passado, autóctone ou dominado. Segundo, definindo sua exterioridade presente a vir do futuro, próprio ou libertado. Trata-se de uma definição tanto teórica como prática.

Mais além de uma simples dialética dependência-independência, Enrique Dussel pensa a libertação latino-americana como testemunho filosófico (teórico) e político (prático) a partir do inter-humano enquanto fundamentalmente face-a-face ético de responsabilidade (Lévinas).

Não se trata de fechamento da América Latina em si mesma, mas de uma palavra teórica e prática que ela pode falar aos povos que a dominaram, a partir do próprio sofrimento da dominação: denúncia da dominação no inter-humano e anúncio da libertação no inter-humano: “os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire).

Na “Pedagógica”, Enrique Dussel irá identificar estas duas categorias. Quando se diz “Pedagógica”, não se trata apenas da relação professor – aluno, educador – educando. Envolve um âmbito maior que poderíamos chamar de relação entre duas categorias, relação esta caracterizada pelo face-a-face entre um eu (mesmo) e um outro. Então, na prática (relação homem-homem), do pai-filho, mestre-discípulo, filósofo-não-filósofo, político-cidadão. Nesse caso temos a verdadeira “*Pedagógica*”, a do serviço. Cada qual em sua profissão é

mestre. O médico é mestre na saúde, o arquiteto é mestre na habitação... e fazem de seu mestrado um serviço. Atenção, pois esta relação face-a-face muitas vezes se torna relação frente-a-frente (enfrentamento) e então a natureza da relação se modifica e passa-se a ter duas novas formas: dominador-dominado, opressor-oprimido, centro-periferia, ricos-pobres... Há diversas formas de um homem (totalidade) comportar-se diante de outro homem (exterioridade). É o que Enrique Dussel explica com *Proximidade*, *Totalidade*, *Mediações*, *Exterioridade*, *Alienação* e *Libertação*. Pontuaremos cada uma delas, bem como os “níveis de concreção”: Política, Erótica, Pedagógica e antifetichismo no decorrer deste trabalho. Agora, vejamos a reflexão que Enrique Dussel desenvolve a partir do Humanismo Semita.

B. O HUMANISMO SEMITA

Aqui também queremos trazer um mapa que pode nos ajudar a localizar a cultura semita em seu espaço histórico.

Seus primeiros registros históricos os situam como beduínos do deserto na Península arábica.

Remontam ao séc. 25 a.C. Seu centro de gravitação será o Crescente Fértil, a Meia Lua da Mesopotâmia ao Rio Oronte, na Síria, até o Mar Morto.

Domesticaram o camelo e foram sempre assediados particularmente pelos indo-europeus, medos e persas, gregos e romanos.

Os semitas-assírios têm seu apogeu com *Teglat-Pelasar I* (XI a. C.). Os semitas-caldeus destroem a Assíria e conquistam a Babilônia. Seu apogeu se situa no século VII a. C. (Nabopolassar, Nabucodonosor e Nabônides).

Os povos semitas são: *arameus*, *cananeus*, *assírios*, *caldeus*, *acádios*, *hebreus* e *árabes*.

Mais lhes contava a noite por causa da intempérie do dia, à luz do sol no deserto. Viviam a intimidade da tenda e a hospitalidade aos forasteiros. Deus-*Iahweh* fala com Moisés face-a-face (Ex. 33, 11) boca-a-boca (Nm 12,8).

Privilegiaram o sentido da audição.

Da “fase européia” de Dussel resultam algumas obras. Dentre elas destacamos, para este momento do trabalho, *El humanismo semita*. Nesta estão expostas as características básicas da cultura dos povos semitas. Na exposição de Dussel vemos a importância de estarmos estudando esta cultura.



Da mesma forma para nosso trabalho, pois, como diz Dussel:

“Não admitimos, então, que a cultura medieval seja a síntese de dois termos dialéticos: o greco-romano e o judeu-cristão, subsumidos na Europa de Carlos Magno, constituindo assim a novidade de nossa cultura. Preferimos afirmar, e é o que pretendemos demonstrar, que nossa cultura é a EVOLUÇÃO orgânica de uma tradição que tem sido ‘orientada’ substancialmente pelo foco intencional do

judeu-cristianismo” .

Dessa forma, o semita é o homem da solidariedade, da valorização de si e dos outros.

A cultura semita, segundo o filósofo argentino, pode ser, em seu núcleo ético-mítico, vista a partir da valorização do homem. Isto desde três principais aspectos que apresentamos agora.

1. A UNIDADE ANTROPOLÓGICA E ÉTICA

A unidade antropológica que é presente no povo semita se expressa na valorização do corpo venerando-o, embalsamando-o, enterrando-o, enquanto os gregos o desprezavam, o queimavam, jogavam-no ao mar... e se preocupavam apenas com a alma. Os semitas pensam no homem, no sujeito, na pessoa concreta.

“O semita concebe o homem unitariamente, como um todo indivisível; neste sentido pode falar-se de monismo, por oposição ao dualismo helênico. Da mesma forma, a visão semita da realidade social se caracterizará por uma solução própria que evita a ambigüidade da visão helênica (da ‘solitaria bonitas’, em irredutível contradição com a unidade genérica e totalizante da polis). A política e a ética semitas se originam em seu monismo antrópico, que não necessita conceber um dualismo ôntico-ético tal como o zoroastrismo o expressa, pela entificação objetiva em ‘dois’ poderes opostos que existenciam o ‘bem’ e o ‘mal’. É, então, uma posição *sui generis* entre o dualismo antrópico dos gregos e o dualismo ou pluralismo hierárquico (os ‘poderes’) ôntico-ético da religiões irânicas” .

Na tradição semita temos a carnalidade. Ela se caracteriza como sendo oposta à idéia grega da duplicidade antropológica corpo-alma.

Para o semita não existe corpo e alma separadamente. O que existe é a corporalidade unitária, o homem em seu todo. Penso que seja melhor carnalidade unitária.

O homem é “carne” (em hebraico, *basar*, na tradução dos Setenta *sárx*). A carne se individualiza como *nefesh*, termo de tradução multiforme (garganta, suspiro, respiração, desejo, apetite), significando o centro da consciência, a unidade nuclear do poder vital. É adequado traduzi-lo por *nome*, tendo em conta o

realismo desta palavra na expressão: “Eu te conheci em teu *nome*” (Ex 33, 12.17). É *IAHWEH* quem fala, e nessa relação o homem se torna espírito (*ruah*, na tradução dos Setenta *pneûma*), ao atender, ou não, ao apelo. Testemunho, sobretudo determinante, dessa “antropologia” carnal é dado por João Evangelista:

Kai ho Logos sárx egéneto,

E o Verbo se fez carne (Jo 1,14),

não empregando *soma*, “corpo”, nem *ánthropos*, “homem”, de seu conhecimento: um grego teria dito: O Verbo tomou um *corpo*, o que é radicalmente distinto. A carnalidade unitária também é evidente, em clara diferença com o helênico, na indicação da sede da interioridade humana: o coração, sede da sabedoria, os rins, sede dos pensamentos secretos, o fígado, sede dos sentimentos elementares.

2. INTERSUBJETIVIDADE OU METAFÍSICA DA ALIANÇA

Novamente, estabelecendo-se relação entre os dois núcleos ético-mítico, verificamos nos povos indo-europeus uma preocupação com a salvação a partir da ascese, o exercício pessoal, isolado, solitário, independente da relação com o outro. O povo semita cultiva o valor da intersubjetividade para a salvação. Esta experiência tem como princípio o diálogo entre Abraão e Javé.

“Há, então, na origem da experiência existencial hebraica, um diálogo entre um tu (Abraão) e um EU (Yahveh)” .

Ela é possível para os judeus enquanto participando no povo de Abraão de seus anseios comuns, de suas promessas e esperanças. Dessa forma, o povo hebreu se apresenta como aquele que partilha com o outro, que vive em comunidade com ele:

“A solidariedade da agrupação nômade se perpetua largamente entre as tribos hebraicas que invadem a terra de Canaã. Os Bene Israel se enfrentam com um povo sedentário, urbano; os semitas assimilados: cananeus. O regime patriarcal se organiza rapidamente: o chefe é o pai, *baál* (dono) da mulher, filhos, servos e animais. Depois da Bati (casa ou pequena agrupação) existe a *mishpaiáh* (família ou clã), para unificar-se, por último, na *shébet* (tribo), que possui comunidade de sangue e é ‘a descendência de mesmo antepassado mítico’” .

Podemos dizer que o contato ou mesmo a partilha das mesmas angústias, objetivos pode nos fazer sentir a realidade do outro e, desta forma, qualquer atitude nossa não será de hostilidade, mas de compreensão. Esta marca está na cultura semita.

A sensibilidade é condição *sine qua non* para a libertação. A constatação, na prática, de que existe um outro que sofrer. A sensibilidade aponta o caráter semita da visão unitária do homem.

Só a sensibilidade é pouco. Ela é apenas o ponto de partida para a ação. Primeiro de acolhimento deste outro em sua exterioridade para depois e a partir daí mesmo, planejar sua libertação.

3. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A consciência histórica é o homem se sentir presente no mundo em que vive, fazendo parte das transformações de sua vida. Dessa forma podemos dizer que ele é senhor de seu próprio destino. Pode optar pelo seu futuro sendo que o que faz hoje irá refletir-se de alguma forma em sua vida de amanhã. Não aceita a idéia de que tudo está pré-determinado por algum ser superior, seja por Deus ou qualquer outra entidade. O homem que nasce rei poderá não ser rei para sempre, ou o pobre poderá não ser pobre para sempre. Existe a possibilidade de transformação de todo e qualquer tipo de realidade em função do homem que age, que faz acontecer sua própria história. Aqui podemos efetivamente falar em liberdade, pois esta supõe a efetiva participação do homem na decisão por aquilo que é bom ou mal para sua vida, e não apenas pela vontade irreversível dos deuses ou do destino que já está traçado.

“Para o semita, porém, principalmente para o hebreu e o islâmico, a realidade cósmica está transida de ‘temporalidade’, ou dito de outro modo: de ‘criaturidade’, de contingência; o que não era, começou a ser, cresce e pode não ser. O fundamento não é inframundano, como para as cosmovisões panteístas ou panônticas” .

Com isso, queremos concluir esta parte. Nosso intuito foi apresentar a leitura que Dussel faz das duas culturas, a semita e a helênica, em tom reflexivo e crítico, o que faz com que já nos aproximemos do espírito geral do trabalho que é de identificar os aspectos opressores e libertadores na filosofia de Dussel. Eles, os aspectos têm raízes

nas culturas que aqui apresentamos.

CAP. II – FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL

Passamos a apresentar a partir de agora o núcleo da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel que pode ser compreendido a partir das formas de relação que abrangem seis níveis de reflexão (proximidade, totalidade, mediações, exterioridade, alienação e libertação) pensados em seguida a partir de quatro níveis de concreção: Política, Erótica, Pedagógica e Antifetichismo.

Aqui perceberemos a importância do que fizemos no capítulo primeiro: a apresentação das gêneses de reflexão filosófica de Enrique Dussel.

Agora, o que faremos é apresentar o desenvolvimento do seu pensamento. Nele, perceberemos clara a presença de todos aqueles aspectos que foi buscar na cultura semita e helênica, servindo-se deles, fundamentará a hipótese de que a cultura grega preconiza a dominação e a cultura semita a libertação.

Vamos expor breve e objetivamente os pontos da filosofia de Dussel que caracterizam a relação “Eu” – “Outro”. Vale chamar atenção para o fato de que as categorias, como Dussel chama, da “Exterioridade” e da “Totalidade”, principalmente, apresentam de forma pontual aspectos da cultura semita e helênica respectivamente e apontam, respectivamente também, para a libertação e para a dominação.

Cada uma delas, as categorias, são apresentadas por Dussel, a partir da idéia de relação “Eu” – “Outro”, em um aspecto da vida do homem. Então, as relações se estabelecem nos vários aspectos da vida, ora determinado a dominação ora determinando ou tendendo para libertação.

Ainda nesta parte do trabalho faremos uma apresentação reflexiva que mostrará efetivamente como ocorre a totalização do centro - Europa - sobre a periferia – principalmente a América Latina.

Além disso, apresentamos num quarto ponto, uma questão bastante teórica em Dussel, mas que pode ser identificada como o início da prática libertadora, a interpelação. E por fim, algumas características sumárias do éthos da libertação.

1. AS FORMAS DE RELAÇÃO OU AS CATEGORIAS

A libertação a partir do resgate da identidade cultural é proposta pelo fato de ter ocorrido a negação da cultura dos países latino-americanos colonizados pelos europeus. A negação é apresentada por Dussel a partir da elaboração de determinadas “categorias” que mostram que tipo de relação se deu entre o colonizador e o colonizado na América Latina ou onde quer que tenha ocorrido colonização, bem como qual é a forma de relação que deve ocorrer para que o Outro seja libertado. O projeto pedagógico – dominador ou libertador terá em sua identidade as características provenientes destas formas de relação. São elas: proximidade, a totalidade, as mediações, a exterioridade, a alienação e a libertação.

A. PROXIMIDADE

Na categoria de *proximidade* de Enrique Dussel encontramos a distinção entre *proximidade* e *proxemia*. De fato, em sua filosofia será valorizada a relação homem – homem, que foi a experiência originária do semita e não homem – natureza, como o fez a experiência grega ou indo-européia e a moderna européia, pois “compreenderam o ser como luz ou como cógito” (FLAL 22).

De que maneira podemos explicar a *proximidade* e a *proxemia*? A partir destas duas formas de relação do homem. Ora com o homem, ora com a natureza.

No caso da experiência grega, indoeuropéia e moderna européia,

“o âmbito do mundo e a realidade política ficam definidos como o visto, o dominado, o controlado” (FLAL 22).

Então, o aproximar-se é aproximar-se para pegar, comprar, ver, usar, dominar. Aproximar-se de coisas é *proxemia*, aproximar-se de algo. Aproximar-se de alguém é *proximidade*.

Para Enrique Dussel a aproximação do homem pelo homem é fraterna, é *proximidade*.

“Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distâncias para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos” (FLAL 23).

A *proximidade* metafísica é a do face-a-face. Ela

“se realiza inequivocamente, realmente, diante do rosto do oprimido, do pobre, daquele que, exterior a todo sistema, clama justiça, provoca a liberdade, invoca responsabilidade. A *proximidade* inequívoca é a que se estabelece com aquele que precisa de serviço, porque é fraco, miserável, necessitado” (FLAL 26).

A *proximidade* é festa, festa da vitória decorrente da luta comum, festa da libertação.

A *proximidade* pode ocorrer

“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 viver...” (FLAL 25).

B. TOTALIDADE

Existe um mundo no qual vivemos. As coisas que fazem parte deste mundo possuem significados. Eu não tenho contato com todas as coisas do mundo todo, senão as que me cercam. Estas com que tenho contato possuem significados diferentes dos meus para os outros. Em contrapartida o Cosmos é a totalidade de totalidades. É a constituição da totalidade de entes existentes, independentes do homem. É o conjunto de coisas existentes e que não têm necessariamente sentido para mim.

Enrique Dussel nos apresenta um sentido para “mundo”. O mundo é a totalidade. Totalidade de entes com sentido. O mundo do meu lar, de meu bairro, meu grupo social,... O horizonte diário dentro do qual vivemos. Diferente de cosmos, que é a totalidade de coisas conhecidas ou não pelo homem, mundo é a totalidade de entes, que são por relação ao homem e não somente reais por si. O mundo é o sistema de todos os sistemas que tem o homem por fundamento.

De início, quando nascemos, quem vai estabelecendo sentido para os entes de nosso mundo são os outros, a mãe, o pai, os irmãos. Todos os estímulos (frio, calor, fome, alegria...) vão sendo postos um ao lado do outro e lhes são fixados

sentidos. Desta maneira está composto o mundo da criança de um dia, por exemplo. Mundo tem caráter individual: meu mundo, seu mundo... Identificamos neles, entes, cada um com seu significado, ora diferente, ora igual, ora semelhante ao dos outros, o mundo de cada homem. Cada mundo é uma totalidade instrumental de sentido, uma totalidade dentro de outra totalidade que é o mundo-cosmos. Esse é a totalidade de totalidades.

“As coisas sentido, entes, não nos cercam caoticamente. Fazem parte de um mundo. Quando falamos de mundo nos referimos ao horizonte diário dentro do qual vivemos. O mundo de meu lar, de meu bairro, da classe operária” (FLAL 28).

Entende-se, então, que cada um, a partir da doação de sentido às coisas compõe o seu mundo particular. A descoberta dos entes é uma descoberta diferente. É uma descoberta de algo que já estava aí. Não há constituição física, mas descoberta de entes que já existiam. A doação de sentido é individual, mas não acabada em si. As coisas podem ter mais sentidos do que os que eu ou você doamos. Para os outros, elas podem ter significados diferentes. Cada um é uma totalidade cada totalidade vai se formando desde o seu primeiro dia de vida.

O mundo individual é uma totalidade no tempo:

“Retenção do passado, colocação do projeto fundamental futuro e um viver as possibilidades que dependem de tal futuro” (FLAL 30).

É também de espaço:

“Como totalidade espacial, o mundo sempre situa o eu, o homem ou o sujeito como centro; a partir de tal centro se organizam espacialmente os entes desde os mais próximos e com maior importância até os mais distantes e com menos sentido: estes últimos são os entes periféricos” (FLAL 30).

Não obstante a espacialidade e temporalidade que o mundo valoriza, ele privilegia o lugar que nasci (passado). Este lugar é pré-determinação de todo o resto. Nascer onde quer que seja é nascer. Nascer neste ou naquele mundo é diferente, pois isto virá a determinar meu mundo, minha totalidade. Sou centro ou periferia de acordo com o local onde nasci.

É importante fixar nossa atenção no passado do mundo (totalidade de totalidades) para perceber onde estão as raízes da dominação que vem se estendendo sobre a América Latina.

“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 mundos. Por isso nossa filosofia 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, atraso” (FLAL 31).

Essa arqueologia mencionada por Enrique Dussel é feita a partir das duas obras já referidas no início deste trabalho: *El humanismo semita* e *El humanismo helênico*. Com respeito à identidade cultural, a libertação do oprimido pode ser alcançada a partir de seu resgate. Isto pode ser conseguido por meio da educação.

Cada totalidade faz a sua interpretação do mundo a partir da qual irá constituir o sentido dos entes. Estes entes recebem significação diferente de acordo com quem os interpreta. Nunca saberemos qual ou se existe interpretação correta ou verdadeira dos entes. Seu real significado.

“A constituição real a coisa não é sua manifestação mundana. Tal constituição real conhecida ou fenomênica não é o sentido interpretado” (FLAL 34).

C. MEDIAÇÕES

As mediações são aquilo que empunhamos para alcançar o objetivo final da ação. Elas são os entes coisas reais que “podem aparecer como meras mediações ou possibilidades cotidianas para um projeto” (FLAL 37).

Os entes podem ser meros artefatos ou objetos. No entanto, as mediações de que nos ocuparemos aqui, nem sempre são coisas reais.

O homem é quem dá significado às coisas, aos entes. A partir de então elas não só estarão constituídas realmente, fisicamente como também com significado. Este significado é doado como mediação, pelo observador, por aquele que utiliza. Assim a água pode tanto matar a sede como apagar o fogo.

Os entes

“só sobressaem no ambiente quando devem servir para algo. O homem se volta para algo ou algo aparece, é fenômeno, só quando projeta fazer com eles algo. As meras coisas aí, reais, cósmicas, as que existem de si, tornam-se entes mundanos,

mediações, enquanto servem-para” (FLAL 37).

Os entes só serão mediações quando receberem um sentido, uma utilidade doada pelo observador. Cada ente tem ou pode ter sentidos diversos de acordo com a interpretação que receber do observador.

“Da mesma forma é ideológico pensar que o sentido dos entes é absoluto, esquecendo que é meu mundo que funda e dá sentido a tudo o que me cerca” (FLAL 42).

Assim se constituem as totalidades. Cada uma com sua forma de interpretar e dar sentido às coisas. A totalidade é o conjunto dos entes, enquanto tais. O homem, todavia, não constitui estes entes, mas lhe doa sentidos.

“O homem descobre e constitui o sentido. Descobre-o enquanto capta o que estava encoberto; concebe: é o conceito. A concepção mental do ente é novidade; é descobrimento daquilo que se conhecia antes. O ente, por isso, já estava aí, antes, a priori. Não há constituição do ente, mas descoberta do mesmo. O sentido, por isso, tem um aspecto de ‘já’ estar descoberto. A interpretação, de alguma forma, descobre o já anteriormente oculto: o real” (FLAL 39).

Não é pura descoberta. É constituição de sentido.

A educação deveria ser um ensinar o educando a descobrir o significado, a utilidade que as coisas possuem para ele. O que tem ocorrido é que os educandos são ensinados sobre o significado que as coisas têm, ou já têm porque lhe deram, sem saber quem lhe deu tal significado. Como Enrique Dussel diz, vivemos a nossa vida

“numa ingenuidade acrítica em muitas circunstâncias. Nosso modo de enfrentar os entes, por isso, está condicionado à nossa cotidianidade que é nosso próprio ser, nossa segunda natureza, nosso *éthos*, nosso caráter cultural, histórico” (FLAL 38).

A grande questão é se esse *éthos* que condiciona o nosso modo de enfrentar os entes é realmente nosso ou somos alienados de nossa própria identidade cultural primeira que foi subjugada pelo colonizador que veio trazer novos significados para os nossos entes, o mundo.

O homem, estando cercado por entes, coisas reais com significado, mediações, pode utilizá-las para a realização de seus projetos. Pode escolher

quais se adaptam melhor... Ele dispõe de possibilidades. Diante destas possibilidades ele é quem faz as escolhas, toma as decisões.

“Esse estar aberto a dever continuamente determinar-se por esta ou aquela possibilidade; este estar algumas vezes desconcertado e não saber o que escolher; este poder escolher e não escolher nada; esta capacidade ou senhorio sobre as mediações, desde os clássicos, denomina-se liberdade” (FLAL 44).

O mundo enquanto totalidade de totalidades só pode existir a partir desta liberdade. Não fosse assim, seria um aglomerado de coisas sem sentido.

“Sem liberdade não há homem, nem ente, nem sentido, porque simplesmente não haveria mundo; somente haveria cosmos, coisas estímulos, animais” (FLAL 45).

Insistimos: esta liberdade consiste em poder fazer as escolhas de acordo com as próprias necessidades, por critérios próprios que nascem junto com uma identidade cultural própria.

D. EXTERIORIDADE

Esta é a categoria mais importante para a Filosofia da Libertação segundo Enrique Dussel.

Exterioridade é acima de tudo o contraponto da totalidade. É o outro que está fora da minha totalidade. Perceber o outro como alguém distinto, como uma alteridade é respeitar nele sua exterioridade. Este é o significado que tem a exterioridade: “uma transcendentalidade interior” (Enrique Dussel). Isto é, todas as pessoas, mesmo as que fazem parte do sistema possuem uma transcendentalidade com relação ao sistema, interior ao mesmo. Quer dizer que vai além do sistema. Ir além do sistema é ir para dentro da própria pessoa, seu sujeito interior, seu eu, o que ele é como exterioridade do sistema por mais que esteja dentro dele. Isto se manifesta quando alguém, dentro do sistema age de forma divergente a ele, age a partir de sua própria exterioridade.

“O opressor é opressor, não no segredo último de sua pessoa, mas na funcionalidade social, na atividade regulada pelas instituições da totalidade” (FLAL 53).

Ver o outro como uma exterioridade é vê-lo primeiro como ser humano,

depois como carpinteiro, mecânico, professor, motorista... O ser humano, ante de tudo é ser humano, depois vem o profissional, o ser humano no sistema. Antes e “junto às mesas, martelos e máquinas, irrompe diariamente em torno de nós o rosto de outros homens”. Muitas vezes, no entanto, tomamos o ser humano como simples ente que faz parte do sistema.

“Todavia, habitualmente, o rosto de outro homem se apresenta em torno de nós como uma simples coisa-sentido a mais” (FLAL 46).

Ao inserir o ser humano na minha totalidade, dou-lhe significados meus, geralmente a partir de sua utilidade, sua significação para mim; transformo-o em simples ente com sentido. Da mesma forma o obrigo a ver todos os outros entes a partir do meu ponto de vista, minha subjetividade. Isso incorre, no mínimo, numa contradição. Esta atitude é de negação de sua exterioridade. Quando o rosto do outro se revela como um ser humano exterior ao meu sistema “como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental”, estamos diante de alguém que quer fazer valer sua exterioridade. Quer ser e é alguém e não algo.

A lógica da totalidade aprisiona o outro e transforma-o em coisa. É a coisificação da alteridade. É a lógica do aniquilamento da exterioridade do outro.

A liberdade do outro é o horizonte que estabelece o discurso da lógica da exterioridade ou da alteridade. O ser humano desde que nasce é outro que constituirá sentido próprio aos entes ou coisas de seu mundo. Seu projeto é único. Ele será livre. “A nota de liberdade o constitui distinto desde a origem” (FLAL 48). Que não é o mesmo que ser meramente diferente. “Distinção-convergência se opõe a identidade-diferença” (FLAL 49).

“O homem ao contrário... desde o momento que é real é outro; sua alteridade irá crescendo até o dia de seu fim, sua morte histórica e não meramente biológica” (FLAL 48-49).

O significado desta distinção é a possibilidade ou mesmo o fato do ser humano ser o extraordinário; o não habitual ou cotidiano; o fora da norma; o outro do eu. Esse irrompimento como o “mais extremamente distinto” é a revelação do outro como realmente outro.

“O outro, pobre, em sua extrema exterioridade do sistema provoca à justiça;

ou seja, chama (-voca) de frente (pro-)” (FLAL 49). O outro que provoca a justiça incomoda o sistema. Deixa-o caótico. Começa aí a construção de um novo mundo, mais justo. A simples presença do oprimido abala a consciência do opressor.

Antes de tudo o outro é pessoa. A pessoa não vive isolada, mas em comunhão com outras pessoas formando uma comunidade.

“O rosto do outro, primeiramente como pobre e oprimido, revela realmente um povo, mais do que a mera pessoa singular” (FLAL 50).

Por trás de todo povo esconde-se uma história que é muito própria. Esta sim é singular.

“O rosto mestiço sulcado pelas rugas do trabalho centenário do índio, o rosto de ébano do escravo africano, o rosto moreno do indú, o rosto amarelo do chinês é a irrupção de uma história de um povo, de grupos humanos” (FLAL 50).

Como é costume para o europeu, só há valor na conquista individual do herói, no sofrimento do herói e nunca do povo que está por trás de toda revolução.

Cada rosto representa a história de uma cultura. A exterioridade latino-americana foi aniquilada a partir de sua cultura.

“O outro, a alteridade metafísica, a exterioridade no nível antropológico, é primeiramente social, histórico-popular” (FLAL 50).

Posso ler nas “rugas” do rosto maltratado do beduíno toda sua luta pela sobrevivência no “áspero” deserto. É sua história que está em seu rosto. É sua realidade social. É a “beleza primeira, beleza futura, beleza popular” contraposta à beleza artificial, o rosto rejuvenescido pela estética dos cosméticos da aristocracia que teme o futuro e quer eternizar o presente.

A outridade ou a exterioridade metafísica do outro o faz livre.

“Por isso, a práxis de libertação (uma poiésis prática ou uma práxis poiética) é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade,... pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa” (FLAL 69).

Não mais no sentido de poder escolher as mediações (entes) que serão constitutivos de sua totalidade, mas liberdade no sentido de incondicionalidade do outro em relação ao meu mundo, ao meu sistema. O outro como outro, quer dizer,

como centro do seu próprio mundo. Sem exterioridade não há liberdade nem pessoa.

E. ALIENAÇÃO

É a partir do desenvolvimento desta categoria do pensamento de Enrique Dussel que a Filosofia da Libertação começa mostrar sua fisionomia.

Para o sistema o Outro é tomado como sendo o inimigo, o perverso. Apresentando-se assim põe em perigo o funcionamento da “máquina do sistema”, a unidade do mesmo. O Outro, o diferente que na realidade é o distinto, sendo o inimigo do sistema quando for destruído a ontologia descansará em paz.

Assinalar o inimigo do sistema é tarefa do sábio. A partir de sua ontologia mostra o perigo que o outro significa para a totalidade. Ao herói, no entanto, cabe a destruição, aniquilação da distinção. “É a hora da práxis que elimina o inimigo, o diferente, o outro” (FLAL 57).

Todo o que se opor à dominação do sistema é diferente é outro. É o não-ser. O não-ser está além do ser. Tudo o que está além do ser é falso, deve ser aniquilado.

“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 assassina. Assim procederam os SS na Alemanha fascista, assim procede a CIA na periferia – braço legalmente armado das multinacionais” (FLAL 57).

A aniquilação da distinção deve ser entendida como totalização da exterioridade. Seja sobre a exterioridade política da periferia, sobre a mulher, sobre os deuses ou os filhos.

“Em nome do ser, do mundo humano, da civilização, aniquila a alteridade de outros homens, de outras culturas, de outras eróticas, de outras religiões. Incorpora assim aqueles homens ou, de outra forma, desdobra violentamente as fronteiras de seu mundo até incluir outros povos em seu âmbito controlado” (FLAL 58).

Na realidade esta ontologia dominadora esteve presente na conquista da América Latina, na escravidão da África e na colonização da Ásia. Esta é a dominação dialética do “mesmo” que aniquila e totaliza o “outro”.

Vemos com isso o que significa alienação para Enrique Dussel:

“O outro, que não é diferente (como afirma a totalidade) mas distinto (sempre outro), que tem sua história, sua cultura, sua exterioridade, não foi respeitado; não se lhe permitiu ser outro. Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é a alienação. 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 outro” (FLAL 58).

O que ocorre é que, a periferia, a mulher e a criança pertencem, respectivamente, ao centro, ao homem e ao adulto. Eles são alienados porque não vivem sua exterioridade mas estão incluídos na totalidade alheia.

“A coisificação do outro permite que as aristocracias manejem os povos como pluralidade, multidão, *lupem*, animais como logos mas não homens, como já ensinou o clássico Aristóteles acerca dos escravos da Grécia” (FLAL 60).

Esta é a práxis de dominação. É a realização ôntica e alienante do ser. Da mesma forma, a dominação é o ato pelo qual o outro é coagido a participar do sistema que o aliena. Em caso de tentativa de fuga da situação de dominação ela é contida pela repressão. “A repressão é o rosto descoberto da dominação” (Enrique Dussel).

Quanto maior for a força de fuga, maior a repressão, que pode também ser psicológica quando as normas culturais são introjetadas pela educação e o castigo na própria estrutura psíquica da criança. Da mesma forma, pode ser institucionalizada e até consagrada pela virtude:

“O homem viola a mulher, prende-a em sua casa e a consagra dona-do-lar; o pai violenta o filho obrigando-o a uma obediência cega e total à sua autoridade dominadora; o irmão violenta o irmão dominado exigindo dele, sob pena de morte, por sua segurança e em vista do amor pátrio (a pátria antiga), que venere o Estado” (FLAL 61).

O auge da dominação, a chamada “dominação no estado puro” se dá com a guerra.

F. LIBERTAÇÃO

É o propósito efetivo da Filosofia da Libertação. É o momento essencial da metafísica sendo essa a passagem para o transontológico, o além do ser, para o

outro. A consciência ética é imprescindível para que a libertação se concretize.

Consciência ética não é o mesmo que consciência moral. Essa, diversamente daquela pode estar no homem totalizado, o que realiza o projeto do sistema. Dussel denomina consciência moral “a aplicação de uma decisão concreta dos princípios vigentes do sistema”. Assim, pode ter consciência moral quem pelo bem de sua empresa destrói uma outra. Sob um ponto de vista mais abrangente, o da cultura, consciência moral é a atitude de quem defende os princípios de sua cultura mesmo que isso implique na totalização das outras.

Diversamente,

“Chamamos consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça” (FLAL 65).

Para se ter consciência ética ou agir de acordo com a consciência ética são necessárias duas coisas segundo Enrique Dussel. Primeiro, para ouvir a voz do outro não podemos ouvir a do sistema, pois essa faz calar a voz da exterioridade. Sermos “ateus do sistema”, ou seja, o sistema vigente se manifesta como sagrado. Como todo sagrado ele pretende que nós o reverenciemos pela sua completude e perfeição. O que devemos fazer diante de um sistema que se pretende sagrado é ser seus ateus. Assim estaremos nos manifestando como seres humanos guiados pela consciência ética. Em segundo lugar “respeitar o outro como outro”. Não agir totalitariamente diante da exterioridade metafísica do outro. Deixar o outro ser aquilo que é como distinto. É o respeito.

Diferenciamos consciência moral de consciência ética partindo do conceito mesmo de moral e de ética. A primeira é de caráter regional, específica, no sentido de estar presente em determinadas “regiões culturais”, certas sociedades. Dessa forma, agir de acordo com a moral destas regiões é agir corretamente. Permite-se então a morte do índio, pois segundo a cultura europeia ele não tem alma, é um selvagem que precisa ser humanizado / domesticado / europeizado.

No caso da segunda, a ética, possui caráter filosófico. Assim seu papel é, inserida em determinadas sociedades, culturas, fazer uma reflexão sobre as

atitudes assumidas pelas pessoas que fazem parte destes grupos. A consciência ética possibilita a transcendência e por isso é crítica da consciência moral defensora do sistema vigente e pode por em questão os princípios deste sistema.

Ouvir a voz do outro é a atitude de quem tem consciência ética. O passo seguinte é assumir o objeto ou a expressão da voz do outro como sua. Se é de dor, de clamor por libertação... Toma sobre si o ônus de livrá-lo da dor e levá-lo à libertação. Isso é o que Enrique Dussel chama de responsabilidade.

“O tomar sobre si é fazer-se responsável. Responsabilidade tem relação não com responder-a (uma pergunta), mas com responder-por (uma pessoa). Responsabilidade é encarregar-se do pobre que se encontra na exterioridade diante do sistema. Ser responsável-diante-de é o tema” (FLAL 66).

A aplicação prática da responsabilidade se dá na mãe, responsável pelo filho indefeso, no mestre por seu discípulo, no governante por seu povo.

A responsabilidade implica no chamado “ateísmo do sistema”. Por isso não raro, o que se responsabiliza pelo outro buscando a libertação de uma exterioridade que foi totalizada pelo sistema será perseguido e atacado por esse sistema. Assim nasce o herói da libertação que é anti-herói do sistema. Ele expõe e põe em jogo sua vida.

Toda atitude de responsabilidade implica numa ação libertadora. Ela é o contraponto do sistema, por isso o inquieta, lhe institui o caos, desestabiliza-o. Isto é a destruição e a transformação da ordem estabelecida para o nascimento de uma nova. Toda nova ordem nasce como corrupção e destruição da ordem antiga. Mas aqui, uma destruição fecunda, como a da flor para nascer o fruto, como das dores do parto para nascer o filho.

“Algo morre, é verdade, mas só como condição de possibilidade do nascimento de algo novo. Todo momento de passagem é agônico, e por isso a libertação é igualmente agonia do antigo para fecundo nascimento do novo, do justo” (FLAL 67).

No significado grego do termo, a libertação é “*anarchica*”. Do grego *Anarché* significa além do princípio, sem princípio. A libertação tem como objetivo o outro, o que está além do sistema estabelecido.

“A libertação é o próprio movimento metafísico ou transontológico pelo qual se

ultrapassa o horizonte do mundo. É o ato que abre a brecha, que fura o muro e se adentra na exterioridade insuspeitada, futura, nova da realidade” (FLAL 67).

Quando oprimido, totalizado no mesmo do sistema o outro se torna um estranho a si mesmo, pois assume a identidade que não é sua, é a do sistema. Nesse sentido a libertação é reencontro do outro consigo mesmo, com sua verdadeira identidade. Agora liberto não é mais aquilo que o sistema o transformou, é outro: exterioridade metafísica.

“A alienação tinha encoberto o outro com uma máscara fabricada pelo sistema para ocultar sua interpelação. A máscara é a definição do outro pela função que tem dentro do sistema: é empregado, operário, camponês. Sua exterioridade é definida desde o horizonte do sistema, e por isso funciona dentro. Fixou-se sua função-perfeição-classe social, cristalizou-se o para-que e desapareceu o quem” (FLAL 68).

A transposição do sistema, retirar a máscara que encobre o verdadeiro rosto do outro é a práxis de libertação.

“A práxis de libertação... é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade. Pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa” (FLAL 69).

Esta práxis deve ser denominada

“não em grego (porque os gregos não tiveram este tipo de experiência) mas em semita (em hebraico *habodáh* significa trabalho, mas também serviço como em grego *diakonía*). Serviço que não é um mero trabalho funcional intra-sistemático, que se realiza por dever ou coagido pela lei. É um trabalho (*poiesis* prática ou práxis poiética) que se realiza pelo outro na responsabilidade; para sua libertação” (FLAL 70).

Dessa forma, a partir de tudo o que foi dito, podemos inferir o *éthos* do libertador. Sempre tendo em conta *éthos* como costume ou caráter. O *éthos* do libertador é por excelência o “modo habitual de não repetir o mesmo”.

O *éthos* da libertação não é nem compaixão nem simpatia. É, segundo Enrique Dussel, *comiseração*.

“É a pulsão alterativa ou de justiça metafísica; é o amor ao outro como outro, como exterioridade; amor ao oprimido, mas não em sua situação de oprimido, e

sim como sujeito da exterioridade. Descobrir o outro como outro e pôr-se-junto (com-) sua miséria, viver como própria a desproporção de ser livre e sofrer sua escravidão. Não é a amizade, nem a fraternidade (dos iguais), mas o amor aos oprimidos em razão de sua real dignidade como exterioridade” (FLAL 70).

2. OS NÍVEIS DE CONCREÇÃO

Aquilo que expusemos anteriormente em seis níveis de reflexão, devemos pensar agora em quatro momentos metafísicos: política, erótica, “Pedagógica” e antifetichismo. A estes chamaremos de níveis de concreção. Há entre eles uma diversa implicação mútua.

A. POLÍTICA

A proximidade identificada na política se dá na relação irmão-irmão. Este nível é condicionante dos três demais.

“A palavra política tem aqui uma significação ampla, e não restrita. Não inclui somente a ação de um político, profissional da política, mas toda ação humana social prática que não seja erótica, pedagógica ou antifetichista estritamente” (FLAL 74).

A relação irmão-irmão, que define a proximidade política, tem ampla abrangência:

“É tanto o governante como o governado, o nível internacional, nacional, de grupos ou classes sociais, de formações sociais e seus modos de produção etc. Com a expressão irmão-irmão queremos sugerir esta amplíssima extensão conceitual” (FLAL 74).

Essa relação dá-se numa totalidade funcional estruturada institucionalmente e sob o poder de um estado.

“Um sistema político é um sistema institucional, isto é, um todo estruturado por partes que realizam ofícios ou profissões, responsabilidades compartilhadas em diversos modos de produzir: uns são pastores, outros agricultores, ourives, militares, sacerdotes, comerciantes, governantes, etc. A função é o ofício ou o hábito diário de realizar uma tarefa. Cada função está organicamente ligada às outras e formam entre si um todo orgânico funcional” (FLAL 74).

A cada período da história o sistema entra em decadência. É quando o todo funcional não responde mais às exigências de novos tempos na história.

Em cada período se estabelece um novo sistema político que deverá se adaptar às novas necessidades apresentadas pela história, em função das quais o sistema continuará funcionando. Ele não funciona segundo as necessidades da

exterioridade humana, pois ela está além da totalidade política estruturada funcionalmente. Em sentido mundial trata-se das nações periféricas. O povo é a exterioridade oprimida de uma totalidade política, o qual, apesar disso, conserva uma exterioridade cultural: o outro político periférico. A filosofia política de nossa época já não pode dividir os governos como o fez Aristóteles, em monarquias, aristocracias e democracias. Hoje a divisão é entre estados ou formações sociais do centro e da periferia. No centro está o imperialismo dominador / opressor (euro-norte-americanos) e na periferia os que sofrem o poder dominador / opressor imperialista (América Latina, África e Ásia).

O outro a que nos referimos aqui está no sistema como oprimido. É parte funcional da estrutura da totalidade política, é alienado em relação ao trabalho, pois o realiza em função de necessidades do sistema sem satisfazer as próprias.

“No nível internacional a alienação dos povos periféricos se produz pelo imperialismo; filosoficamente funda-o a ontologia europeu-norte-americana, militarmente é o controle dos oceanos e dos continentes pelas forças armadas navais e aéreas e por meio dos satélites que percorrem a atmosfera; culturalmente, é a ideologia dos meios de comunicação” (FLAL 77).

O primeiro passo para alcançar a libertação é a tomada de consciência de sua necessidade. A periferia clama em sua exterioridade pelo rompimento dos laços de dependência dominadora. Essa realidade é ao mesmo tempo política e cultural. A libertação deve levar em conta as particularidades da dominação que está sendo exercida. Dessa forma, a luta é diversa. Os modelos de libertação devem ter em conta a exterioridade, originalidade ou alteridade histórica concreta de cada região ou país.

O processo político de libertação atua na libertação social nacional periférica das classes camponesas e operárias. Trata-se dos índios garimpeiros, os negros vendidos como escravos, a exploração do agricultor asiático. De alguma forma eles foram, a partir do início da modernidade, os que ajudaram a Europa colonial a se enriquecer.

Por esse motivo o imperialismo do centro não pode perder nenhuma nação periférica. Elas serviram até hoje como mão-de-obra, proletariado mundial. Se perder, perdem mercados que lhes produzem uma enorme plusvalia que

representa grandes benefícios para o centro.

A libertação popular a partir da tomada do poder por grupos populares significaria a impossibilidade de sobrevivência da totalidade do sistema do centro.

Quando Enrique Dussel fala de libertação no sentido político, quer que tenhamos em conta não somente a libertação das nações periféricas, mas também a tomada de poder pelas classes populares a fim de organizarem a nova formação social.

B. ERÓTICA

A erótica descreve a relação homem-mulher. Se na política a injustiça está identificada no fratricídio (morte do irmão), na erótica está no uxoricídio (morte da mulher) na sociedade onde perdura o machismo. A erótica é um novo capítulo da metafísica.

Podemos identificar na história o desprezo (que pode ser traduzido como machismo) pela mulher a partir deste texto de Enrique Dussel:

“O ego Cogito tinha privilegiado o momento pensante do homem. (...) Platão afirmou no *Simpósio* que desde que o andrógino (ser estranho formado por uma mulher-varão) se separou, há varões que amam mulheres; isto é, amam o retorno ao mesmo (*tó autó*). Com Aristóteles coincide em indicar que a sexualidade, no fim de contas, é um permitir que o mesmo (a espécie) permaneça o mesmo por meio do filho. Se o varão acede à mulher é somente para que pelo novo a espécie eterna alcance a imortalidade. Indicamos que em plena Idade Média Tomás de Aquino explica que a mãe só administra a matéria, mas é o pai quem dá o ser ao filho. O mesmo é o fálico; é o Eros que deseja o idêntico. Além disso, com o desprezo do corpo ia junto o desprezo da sexualidade” (FLAL 86).

Em todos os casos, há um desprezo pela mulher a ponto de identificá-la como um simples meio, objeto para os fins do varão (eterno retorno do mesmo – continuidade da espécie). A insensibilidade diante do outro tem sua representação máxima nos exemplos acima. Chamamos a atenção para a distância que se encontra o pensamento europeu com referência ao respeito pelo outro:

“Se superarmos o dualismo corpo-alma e afirmarmos a unidade da carne (basár em hebraico), poderemos compreender que a erótica, mais ainda do que a

sensibilidade do corpo do outro, é realizar o desejo do outro como outro, como exterioridade” (FLAL 86).

O outro sexuado nunca pode ser tomado como meio, mero objeto ou coisa sob pena de anular-lhe a exterioridade, a alteridade.

“Ao perder sua alteridade, perde também a capacidade de plenitude de éros, a gratuidade, a entrega, a liberdade e a justiça” (FLAL 87).

A maior expressão do machismo europeu está em Freud:

“Ele viu claramente que a sexualidade é por natureza (cultural) masculina, e por isso o falo foi definido como constituinte e ativo, e a vagina como passiva e constituída: objeto sexual. O ser é, o não-ser não é, na ontologia erótica deve anunciar-se: o falo é, a castração não é. Ou seja, a mulher não é; é somente objeto, como o era na política o índio, o africano, o asiático, as nações pobres, as classes oprimidas, o pobre” (FLAL 88).

A libertação significa o fim do machismo, da falocracia. É libertação da mulher definida como não-ser, como castrada, como não-falo.

“A destotalização, desobjetualização ou distinção da mulher, é a condição sem a qual é impossível a normalidade não patológica nem repressiva do eros” (FLAL 91).

Há uma inter-relação entre a política, a erótica e a “Pedagógica” que nasce com a casa. A casa aparece quando o casal se abre pela fecundidade ao filho, o outro.

“A casa é como uma totalidade que basicamente anuncia todas as totalidades restantes: varão-mulher erótica, pais-filhos pedagógica; irmãos-irmãos política. Todos juntos antes que na assembléia política ou na aula da aprendizagem, juntos em torno da mesa, do fogo, constituem a casa, a família” (FLAL 92).

C. PEDAGÓGICA

“A Pedagógica é a proximidade pai-filhos, mestre-discípulo onde convergem a política e a erótica. A criança que nasce no lar é educada para fazer parte da comunidade política; e a criança que nasce numa cultura cresce para formar um lar” (FLAL 93).

A “Pedagógica” não se ocupa apenas com a educação da criança, do filho na erótica, mas também do povo, dos jovens nas instituições escolares,

universitárias, científicas...

O mundo é constituído por uma totalidade de mediações. Desde que o homem é homem essa totalidade de mediações é transmitida de geração para geração. A transmissão da cultura acumulada é feita graças aos sistemas pedagógicos que foram se aprimorando de acordo com as necessidades.

O sistema pedagógico erótico ou doméstico educa dentro do *êthos* tradicional do povo, na classe social da família. Com efeito, se o filho é educado dentro do mesmo que é o pai (o pai deseja que o filho seja o mesmo que ele é) estará sendo negado enquanto filho, enquanto exterioridade metafísica. O novo é totalizado pelo mesmo. Enrique Dussel caracteriza esse sistema como filicida.

“Seja como for, o caráter do futuro cidadão depende da maneira como foi forjada eroticamente sua personalidade no lar, na proximidade com a mãe e em relação à presença do pai e dos irmãos” (FLAL 95).

Da intimidade da união erótica nasce o novo, exterior aos próprios pais e a todo sistema já constituído. O filho é novidade, é o novo. É a nova exterioridade metafísica, “a anterioridade metafísica, anterior à anterioridade ontológica; a anterioridade da liberdade dos progenitores” (FLAL 96).

O filho é distinto do casal é a exterioridade de toda erótica, a anterioridade. É o outro desde sempre a quem se deverá escutar em silêncio para que ele se manifeste.

“É por isso que diante do outro novo se deve ter o sagrado respeito e silêncio diante do mistério para saber ouvir a voz provocativa que fecunda a tradição e a torna história” (FLAL 96).

O filho, o novo, é também exterioridade política. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. No entanto, o filho, o novo pode ser identificado com o povo enquanto oprimido, exterioridade cultural. A América Latina, a África e a Ásia são a periferia em relação ao centro. Suas culturas são exteriores ao sistema cultural vigente. Nessas nações periféricas dependentes estão as classes oprimidas, camponesas, operárias marginalizadas que desempenham na própria nação o papel de exterioridade cultural que não é compreendida pelo sistema vigente nem incluída neste. Para este, aquela é interpretada como barbárie, não-ser, irracionalidade. No

entanto, ela é a que melhor preserva nossa verdadeira identidade e de onde surgirão novas alternativas da cultura mundial futura para que não sejamos mais meras repetições das estruturas sistêmicas da cultura do centro.

“Seus valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico” (FLAL 97).

A libertação deve ser pensada a partir desse pressuposto: a independência cultural. Esta só se concretiza na medida que se assumir a identidade cultural, aquela que tem suas raízes encravadas no solo latino-americano, sem resquícios da cultura do centro.

Tudo o que for contrário a esta independência sob o ponto de vista da “Pedagógica” é *filicídio* (morte do filho). No ventre da mãe o filho é morto pelo aborto, no ventre do povo pela repressão cultural.

A cultura imperial ou do centro é responsável pela massificação que oprime e aliena o povo da periferia. O maior responsável por essa massificação é cultura euro-norte-americana.

“Esta é a cultura com a qual se pretende medir todo outro grau cultural. A Gioconda mede todo outro quadro; a Quinta Sinfonia de Beethoven classifica toda outra música; Notre Dame é o protótipo de toda igreja” (FLAL 98).

A libertação não significa a morte do pai nem do filho. Não é a negação da cultura do centro tampouco da periferia. É a coexistência e respeito mútuos.

“Libertar o filho é tarefa da Pedagógica metafísica. O pai não deve ser assassinado e muito menos o filho. Deixar que o filho seja... é respeitá-lo em sua própria exterioridade” (FLAL 99).

Quer dizer, o oprimido não realiza a libertação sozinho, mas com a ajuda do mestre, o condutor. A responsabilidade, de quem quer que seja o mestre, está ligada à sua função, aquela que exerce no meio social. Enquanto mestre, sua tarefa é, na função que mencionamos, doar-se em serviço. O mestre na construção (engenheiro) doa-se em serviço pelos que estão na intempérie a fim de que passem para o aconchego de um lar. O mestre no pensar (filósofo) doa-se em

serviço por aquele que está na opressão da *dóxa* para ajudá-lo a chegar a *epistemé*. Ser mestre é conduzir o discípulo e não lhe impor seus conhecimentos. É conduzir o discípulo de discípulo a mestre. O verdadeiro mestre ouve a voz do discípulo. Nisso reside a consciência ética.

Assim, a revolução cultural de libertação deve partir do povo e ser realizada pelo povo, desde a cultura popular. Esta precisa tomar consciência de seu valor, seus símbolos, usos, tradições de sabedoria, sua história. A cultura popular não é uma cultura menor, é o núcleo de resistência do oprimido contra o opressor. No entanto,

“O povo sozinho não pode libertar-se. O sistema lhe introjetou a cultura de massa, o pior do sistema. É por isso que a consciência crítica do intelectual orgânico, dos grupos críticos, das comunidades ou partidos críticos, é indispensável para que um povo assuma tal consciência crítica e possa discernir o pior que tem em si (a cultura imperial vulgarizada), e o melhor que já existe desde tempos passados (a exterioridade cultural: máximo de crítica possível sem consciência atual)” (FLAL 101).

O projeto de dominação pedagógica oprime e destrói a cultura das nações periféricas.

“O projeto de libertação pedagógica, que se opõe a posição bancária do educando, como diria Paulo Freire, afirma o que o povo tem de exterioridade, de valores próprios” (FLAL 101).

Este projeto não depende da formulação dos mestres. Ele já está na consciência do povo. O povo, no entanto, não se liberta sozinho. É necessária a ação da consciência crítica do mestre, o “trabalhador revolucionário da cultura”, os líderes populares. Através de sua ação, novos líderes irão surgindo.

“O *éthos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo. Só do discipulado paciente e entusiasta do próprio mestre poderá emergir o juízo adequado da realidade na qual se encontra o povo. O discípulo, juventude e povo admitirão igualmente o mestre que em sua vida, em sua convivência, em sua humildade e serviço transmite a consciência crítica para afirmar os valores já existentes na juventude e no povo. Atitude de colaboração, convergente, mobilizadora, organizativa, criadora” (FLAL 102).

D. ANTIFETICHISMO

“Chamamos fetichização ao processo pelo qual uma totalidade se absolutiza, se fecha se diviniza” (FLAL 102).

A fetichização da totalidade política se dá quando esta adora-se a si mesma no império ou no totalitarismo nacionalista; da totalidade erótica quando é constituída pela fascinação do falo perverso da ideologia machista; e a totalidade da cultura quando a ideologia imperial ou ilustrada elitista aliena a cultura popular ou castra o filho. O sistema se impõe como fetiche absoluto, divino.

O antifetichismo caracteriza-se pela destotalização que a libertação opera no sistema fossilizado. Através dele quebra-se a idéia de que as formas estabelecidas pelo centro sejam as corretas, sagradas.

“Negar a divindade do sistema fetichizado é o autêntico ateísmo. É a negação da negação. O antifetichismo é um saber orientar as coisas para seu devido lugar, para a verdade” (FLAL 104).

O fetichismo é a adoração dos deuses terrenos, inventados pelo homem a seu bel prazer. Assim, o começo de toda crítica é a crítica da religião.

“O fetichismo do dinheiro veio lançar por terra todos os outros deuses do altar do centro, e é adorado cuidadosamente pelas grandes potências ocultas, democráticas, gordas de tanto consumir. Em seu altar imolaram-se os índios das minas de ouro, os negros escravos, os asiáticos coloniais, a mulher como operadora de luxo inútil e vagina contratual” (FLAL 105).

A luta pela justiça deve ser a afirmação prática do ateísmo. Negação do sistema fetichizado. A afirmação do outro além do sistema como divino significa a negação da divindade atual do sistema. A origem de todo sistema mais justo é a religião metafísica. Ela é o reconhecimento da anterioridade do outro e se traduz na responsabilidade pelo oprimido refém do sistema.

“O herói libertador da pátria futura sente-se responsável diante do povo e por seu povo oprimido; o pai é o responsável que deve dar a realidade ao filho por pura generosidade; dar a consciência crítica ao filho, ao povo. O responsável pelo oprimido diante do sistema, o perseguido, aprisionado, torturado e assassinado por sua entrega ao pobre, é o testemunho na totalidade da Glória do infinito” (FLAL

106).

A libertação é possível a partir do ateísmo que nega a fetichização do sistema e afirma o outro infinito.

“Somente afirmando que o divino é outro distinto de todo sistema possível, a revolução libertadora será sempre possível” (FLAL 106).

O antifetichismo é a negação da negação da exterioridade. O centro se auto-afirmou divino e negou a exterioridade antropológica da periferia.

O anti-historicismo do eterno retorno do mesmo é o que identifica o pensamento do centro. Toda divindade é eterna. Ao se autodenominar divino, o sistema implementado pelo centro quer ser eterno. Isso faz cristalizando a periferia, anulando-a.

“A teoria metafísica da criação é a base teórica da revolução libertadora; é a formulação mais acabada de que nenhum sistema é eterno, porque tudo, mesmo o sol e a terra, é contingente (pode não ser) e possível (em um tempo não existiu)” (FLAL 107).

Tudo o que é criado um dia não era. Nada disso é divino. A teoria da criação é a contrapartida e a afirmação do ateísmo face ao fetichismo do sistema. Só pode ser divino o que não é criado. O sistema não é incriado. Então, sendo criado, não é divino. O próprio fetiche é criatura, obra da mão do homem. Se tudo é criado, nada é divino.

3. A TOTALIDADE EUROPÉIA E NORTE-AMERICANA E A EXTERIORIDADE LATINO-AMERICANA

Na prática, o que apresentamos acima ocorre claramente na relação entre o centro e a periferia mundiais.

Vimos um e outro núcleo ético e mítico que compuseram a civilização indo-européia e a semita. A América Latina receberá a totalidade ético-mítica européia, que é o resultado do encontro dos dois núcleos ético-míticos: semita e indo-europeu. Somos constituídos pela cultura original (a exterioridade dos índios) e a totalidade européia medieval. O que colaborou decisivamente para que ocorresse esse encontro foi o Edito de Milão do imperador Constantino no ano 313. Através dele foi concedida a liberdade de culto aos cristãos, até então perseguidos por não cultuarem outro deus que não o cristão e já importantes em número e influência no Império Romano que passava por séria crise.

Outro fato que colaborou para que a cultura semita se fizesse presente na Europa deu-se com o imperador Teodósio que oficializou o cristianismo em Roma.

“No final do Baixo Império, a decadência de Roma foi acompanhada pelo colapso dos valores culturais, inclusive religiosos, abrindo espaço para a ascensão do cristianismo, religião de cunho universal, radicalmente incompatível com as bases de sustentação do Império Romano, já que condenava o militarismo e o escravismo. O Império Romano não se amoldou aos valores do cristianismo, mas estava patente que surgiram novos valores para um novo mundo – o medieval” .

Quais poderiam ser os motivos que fizeram com que a Europa partisse para o ataque imperialista sobre a América Latina?

Os europeus (senhores feudais) medievais estavam em crise. Dentre outras, a causa principal foi o fato de que o mercado com os países árabes já não era mais tão rentável. Havia muitas barreiras alfandegárias e o produto chegava na Europa a preços exorbitantes. Juntando isso ao negativo comportamento do comércio interno que não trazia mais os mesmos lucros que outrora, encontrava-se, na Europa, um mercado estagnado. Era necessária alguma

medida para conter a crise. A expansão comercial e marítima, resumidamente, foi a consequência imediata de tal crise.

À pergunta acima estamos vislumbrando resposta. Não houve, por parte da Europa, uma vontade de aproximar-se do Outro – América Latina, senão com o intuito de totalizá-la. Decorrente disso podemos fazer a leitura da histórica relação de dominação e opressão que se estabeleceu entre estas duas civilizações. Como já dissemos, a relação que se caracteriza pela totalidade se constitui pelo frente-a-frente (enfrentamento) e a categoria exterioridade pelo face-a-face (respeito). No caso específico da América Latina e Europa, tivemos um enfrentamento. Como em todo enfrentamento, este resultou na dominação e opressão do mais forte sobre o mais fraco. Dominação que atinge todos os chamados “níveis de concreção” da filosofia da libertação de Enrique Dussel: erótico, político, pedagógico, envolvendo assim toda a vida do nativo latino-americano. Queremos, neste trabalho, nos ater à negação cultural que foi exercida sobre o índio. A orfandade pedagógica do filho / povo / colonizado que viu sua mãe / cultura sendo aniquilada pelo pai / civilizador.

Na cultura européia temos um comportamento diante do futuro que se chama “anti-historicismo do eterno retorno”. Como já mencionamos, de acordo com isso, o homem luta contra a irreversibilidade do destino, em vão tentando mudar sua sorte. Em vão, pois os deuses já traçaram o mapa do percurso de sua vida. Quem nasce rei, rei será e quem nasce escravo, assim será.

Essa forma de pensar é pressuposto que justifica e determina toda manutenção de um determinado estado de coisas, o que está aí. Este segundo Enrique Dussel, é o objetivo dos países dominadores, os do centro. Essa é a face da ontologia totalizante.

No pensamento Europeu, e hoje no norte-americano, suas atitudes não contêm nenhuma incorreção, pois estão tratando com “seres sem alma”. Dessa forma pensam estar fazendo um bem quando batizam os índios na fé católica.

Essa atitude é resultado de longa gestação daquilo que Paul Ricoeur e também Dussel chamam de núcleo ético-mítico. Os parâmetros pelos quais uma pessoa age. Sua identidade. A origem que buscamos para a dominação da Europa e dos EUA sobre a América Latina e todo mundo periférico é esta. O

núcleo ético e mítico, a identidade cultural de uma civilização, determina as atitudes daquela civilização. Essa afirmação tem fundamental importância para a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Trata-se de pensar a atitude de um Eu diante de um Outro. Então a relação Totalidade / alienação / opressão / frente-a-frente (enfrentamento) identificada com o núcleo mítico indo-europeu, em contraposição à exterioridade / libertação / face-a-face (respeito) identificada com o núcleo ético-mítico semita... O primeiro como pressuposto para a manutenção da dominação e o segundo como pressuposto para a libertação. E a libertação deve ser pensada a partir da valorização do Outro, sua exterioridade, enquanto, finalmente, *resgate de sua identidade cultural*. Quer dizer isto, sem imposições ou determinações sobre sua maneira de ser, de viver, de se comportar.

É “útil” para a Europa agir como se ao homem não fosse possível nem permitido mudar a própria sorte. Com isso, a independência não pode sequer ser vislumbrada. O enriquecimento da colônia não sofre nenhum arranhão, pois é fruto da contínua exploração de colônias latino-americanas.

Dessa forma, o núcleo ético-mítico da civilização europeia tem sua utilidade enquanto justificção de suas atitudes. Serve para fazer valer suas próprias “verdades” num âmbito global sem levar em consideração o *êthos* caracterizador de cada civilização de forma que o particular (europeu) é tomado como tendo validade universal (mundo). Dessa forma o europeu se impôs desde o momento em que subjogou os povos americanos em todos os seus aspectos, principalmente o cultural.

A libertação, sob o âmbito deste trabalho, é pensada a partir do resgate desta exterioridade cultural que foi anulada, aniquilada, totalizada. Ela se fundamenta na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e na Educação Libertadora de Paulo Freire, combativas daquilo que foi não só uma apropriação de nossas reservas e riquezas naturais, como também a cultura de nossos povos, totalizados no “mesmo do Eu” europeu. A libertação, pensada por estes dois pensadores da libertação, tem, então, pelo menos um ponto em comum: a valorização do Outro (Dussel) ou do educando (Freire) no processo de formação da identidade cultural de cada um, ou seja, no processo educativo. A isso Paul Ricoeur chama de núcleo ético-mítico.

O dualismo antropológico é justificação teórica da atitude de descaso frente à dor do Outro (o filho, o povo). Para o semita, a dor é sentida na carnalidade humana, ou seja, na totalidade do ser humano. O grego, identificando a dualidade corpo-alma no homem, e valorizando exclusivamente o cuidado da alma não tem porque se preocupar com o alívio da dor. Não identifica-se outra atitude da totalidade europeia (Eu opressor), que tem como princípio o desprezo pelo corpo, que não o descaso frente a carnalidade sofredora do Outro. A colonização, nos moldes europeus, pode ser caracterizada como uma invasão sob todos os aspectos. Foi um modo bruto, desrespeitoso e sem fundamentação racional (então humana) com que se tomaram estas terras e tudo o que havia nelas.

A América Latina e todo o mundo periférico sofreu as imposições do eurocentrismo. Ainda hoje a Europa se pretende como centro de onde tudo sai. É certo que se adiantou no desenvolvimento científico despontando no cenário mundial com novidades nunca antes vistas por algumas culturas como a nossa. Embora tenham sido aprimoramentos, expansões de descobertas de outras civilizações. Essa não é, porém, uma justificação para qualquer atitude nociva ao restante do mundo. Por um lado, pontos positivos no fato da universalidade humana manter contato com o que há de novo em relação ao desenvolvimento científico como um todo; no entanto, não sob o ponto de vista cultural, dada a particularidade de cada cultura.

“O fato de que a civilização universal tenha procedido durante muito tempo do foco europeu alimentou a ilusão de ser a cultura europeia, de fato e de direito, uma cultura universal” .

De fato, ainda mais esclarecedoras são as palavras de Enrique Dussel sobre este assunto:

“O ‘eurocentrismo’ consiste exatamente em confundir ou identificar aspectos da universalidade abstrata (ou até transcendental) humana em geral com momentos da particularidade europeia, de fato a primeira particularidade mundial (em outras palavras, a primeira universalidade humana concreta). A cultura, a civilização, a filosofia, o subjetivismo e outros elementos moderno-europeus passaram a ser considerados pura e simplesmente (universal humano abstrato) com cultura, civilização, filosofia, subjetivismo, etc.” .

Não restam dúvidas de que o advento da modernidade foi um salto muito

grande para a civilização européia. Muitos problemas, sob o ponto de vista da medicina principalmente, tiveram seu fim graças às descobertas nesta área, assim como todo o avanço, em diferentes campos do saber, dependeu de descobertas da chamada “época das luzes” . Descobertas na área da tecnologia, descobertas na astronomia, física, matemática, enfim, eventos que causaram euforia geral em toda a Europa e, por extensão, às regiões dependentes dela, a ponto de ocorrer uma reviravolta na forma de conceber o mundo. Valores são suplantados e, dentre outras coisas, a ciência assume o posto mais importante que até então era ocupado pela religião: ser o cérebro do mundo.

Seja como for, a Europa já estava estendendo por todo o globo suas pretensiosas formas de ver o mundo bem como de explicá-lo.

Na filosofia de Enrique Dussel existe seguidas vezes a referência a Emmanuel Lévinas para colher alguns conceitos de sua filosofia, como nas idéias de: “o outro” (o outro do Eu) e de “mesmo” (o mesmo do Eu), bem como de Totalidade e Exterioridade.

Para citar estas referências, vemos, em “Para uma Ética da Libertação latino-americana, V. I, ao abrir o capítulo “A exterioridade metafísica do outro”, Enrique Dussel inicia citando Lévinas:

“A ética, para além da visão e da certeza, designa a estrutura da exterioridade como tal. A moral não é um ramo da filosofia, mas a filosofia primeira” .

E novamente, agora em suas próprias palavras:

“Quando em 1970 começamos a recorrer a Emmanuel Lévinas em nossa *Para uma ética da libertação latino-americana*, foi-nos possível...” .

Outra vez, agora de forma mais extensa, quando apresenta “*Sensibilidade*” e “*Alteridade*” em Emmanuel Lévinas em sua obra “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão” da página 363 à 372. Sirvam estas apenas de ilustração. Uma inserção maior nas obras de Enrique Dussel provarão melhor esta relação, intento não objetivado aqui.

O caráter de individualidade é que nos distingue dos outros. A minha história (como a de cada um) é singular. Isto envolve desde meus genitores, quem me ensinou a falar, a escrever, a ler, a escola onde estudei, os professores que tive, a igreja que freqüentei, os valores que me ensinaram a respeitar, os filmes que vi,

as músicas que escutei... e o lugar onde fiz tudo isso. Cada um (“Eu”) é único, singular e por isso insubstituível e inviolável . Cada um é responsável por aquilo que faz.

“Somos todos responsáveis uns pelos outros, eu mais que todos”. (Dostoievski – Irmãos Karamazov)

Quando Enrique Dussel critica a inautenticidade latino-americana, em primeiro lugar o faz com o intuito de mudança, em segundo está dizendo que estamos sendo compelidos a assumir a identidade de outro destruindo a nossa própria. Vivemos numa realidade e agimos e pensamos a partir de paradigmas estranhos a ela. Vestimos nosso Papai-Noel com casacos para temperaturas negativas em pleno verão.

Enrique Dussel propõe uma filosofia própria da América Latina e um resgate da sua cultura, um renascer, o que seria uma valorização da identidade cultural.

No eurocentrismo está alojada a totalidade. É a categoria da assimilação do outro no eu. Nas palavras de Enrique Dussel:

“Eu desejaria chamar de *principium oppressionis* aquele enunciado em que o Outro é considerado como oprimido ‘dentro’ da Totalidade, como parte funcional (e não como sujeito) à qual se negam os diferentes interesses que teria dentro do ‘sistema’. Trata-se do tema da alienação propriamente dita (da ‘coisificação’ do outro)” .

É necessário resgatar os valores de nossa cultura. Fazê-los ressurgir e parar de ser consumidores da exclusiva cultura européia ou norte-americana. Nos tornamos consumidores destas culturas estranhas porque não valorizamos a nossa. Esta valorização é valiosíssima para a libertação. Fomos condicionados pelos valores da cultura européia e então vivemos essa crise de identidade nos comportando como se fôssemos Europeus.

Como nos questiona Paul Ricoeur:

“Chegamos assim ao problema crucial para os povos que saem do subdesenvolvimento. Para entrar na via da modernização, será preciso lançar fora o velho passado cultural que tem sido a razão de ser de um povo?” .

E continua:

“É com freqüência, sob a forma de um dilema e mesmo de um círculo vicioso,

que o problema se situa; com efeito, a luta contra as potências coloniais e as lutas de libertação não têm sido possíveis senão pela reivindicação de uma personalidade própria; pois essa luta não era só motivada pela exploração econômica, mas mais profundamente pela substituição da personalidade que a era colonial havia provocado. Era preciso de saída tornar a encontrar essa personalidade profunda, tornar a enraizá-la em um passado, a fim de nutrir a seiva da reivindicação nacional” .

Desde o período pós-guerra estamos tendo a ascensão norte-americana no cenário mundial. Já não podemos delimitar nossa reflexão sobre a dominação exercida sobre a América Latina apenas pelos países Europeus.

Essa dominação está crescendo dia após dia.

“Quando Lênin escreveu, na primavera de 1916, seu livro sobre o imperialismo, o capital norte – americano abarcava menos da quinta parte do total das invasões privadas diretas, de origem estrangeira na América Latina. Hoje, abarca ¾ partes” .

No campo político-econômico, sobre o mundo todo, os EUA fazem parte do centro. Basta prestar atenção para o fenômeno das bolsas de valores e a influência da moeda norte americana no mundo.

A dominação exercida pelo novo centro sobre a periferia se dá de diferentes maneiras de acordo com as particularidades de cada região. Não obstante estas diferenças, a natureza que move a ação é comum a todas. Podemos ver essa dominação recentemente nos conflitos do Iraque, na ALCA da América. No Brasil pela tentativa de “Internacionalização da Amazônia, a mão-de-obra escrava na Ásia, dentre outros.

Além dessas manifestações de totalização nos campos político-econômico-financeiro, é importante salientar o modelo (para tudo) que as pessoas vêm nos vizinhos do norte. A valorização diferenciada do produto norte-americano é notória. Se o filme é de Hollywood é bom, vestimos o jeans... O que é moda lá deve ser moda aqui.

“Além disso, esta cultura tem os meios coletivos de comunicação em suas mãos (os Estados Unidos elaboram e emitem mais de oitenta por cento da mensagem que se consome na América Latina por revistas, jornais, rádio, cinema e televisão)” (FLAL 98).

A cultura como um todo toma como modelo a América do Norte – Estados Unidos da América. Desde a moda, os filmes feitos no cinema americano, tudo provém daquele que parece ser o modelo e então entramos numa totalidade que nos faz ser o *mesmo* que eles.

Continuando nossa exposição sobre a dominação, anulação exercida pelo Eu europeu sobre o Outro latino-americano ou o ser sobre o não-ser, queremos refletir sobre duas atribuições que Enrique Dussel dá ao fenômeno da Modernidade: eurocêntrica e mundial.

Eurocêntrica porque tem como centro a Europa e mundial porque segue a característica pretensão europeia de fazer com que o mundo aceite todas as suas propostas.

“A cultura, a civilização, a filosofia, o subjetivismo e outros elementos moderno-europeus passaram a ser considerados pura e simplesmente (universal humano abstrato) como cultura, civilização, filosofia, subjetivismo, etc” .

A Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas.

“O espírito Germânico é o espírito do Novo Mundo, cujo fim é a realização da Verdade absoluta (*der absoluten wahrheit*), como autodeterminação (*selbst-bestimmung*) infinita da liberdade, que tem por conteúdo sua própria forma absoluta (*die ihre absolute Form selbst*)” .

Isto, segundo Enrique Dussel é o que melhor expressa a tese da modernidade. A “autodeterminação da infinita liberdade” deve ter seu moderador para que não avance sobre a liberdade dos outros e cometa uma injustiça. Existem, a propósito, paradigmas que determinam limites para esta ação livre para que um *éthos* não se imponha sobre outro. Como nos ensina Paul Ricoeur na obra já citada “História e Verdade”, o desenvolvimento europeu é incomparavelmente maior do que o resto do mundo e é justo que o mundo *desfrute* dele. Ele é um bem,

“porque representa o acesso das massas da humanidade aos bens elementares; nenhuma espécie de crítica à técnica poderá contrabalançar o benefício absolutamente positivo da libertação da carência e do acesso em massa ao bem-estar. (No entanto), será preciso lançar fora o velho passado cultural que

tem sido a razão de ser de um povo” .

O avanço econômico, político, científico... de uma civilização determina o potencial de seus integrantes, bem como seu empenho em alcançar determinados objetivos a que se propõe. Esta capacidade ou mesmo o sucesso proveniente dela não é suficiente para justificar a invasão (como diria E. Dussel: a totalização) exercida sobre outras civilizações nem a imposição de suas verdades sobre estas.

Por outro lado, ao dizer “eurocêntrica” pretende-se descrever a modernidade com traços exclusivamente da Europa sem levar em conta o mundo periférico do não-ser, do excluído do sistema, do dominado, do Outro em sua exterioridade. A periferia deve ser vista não como alguém fora da história, nem como o “mesmo do Eu”. O mundo periférico, particularmente a América Latina, já estava impregnado das raízes européias quando surge a modernidade. Então, não resta dúvida de que “o mundo mestiço na América Latina é o único que tem tanta idade como a modernidade” .

“A filosofia ‘européia’ não é só produto exclusivo da Europa, mas é produção da humanidade situada na Europa como ‘centro’, e com a contribuição das culturas periféricas que estavam num diálogo constitutivo essencial” .

Não podemos aceitar que as coisas sejam assim. Se por um lado a realidade se apresenta como alienadora, temos que nos contrapor não aceitando as “formas” pré-estabelecidas do centro. Para que haja liberdade é preciso conquistá-la. A contraposição não deve ser uma negação de tudo o que é estrangeiro. Ela significa o despertar para a criação de nossa própria identidade ou mesmo o resgate dela.

4. INTERPELAÇÃO

Interpelação, de inter (que reúne mais que um) apelação (de apelo). Um apelo feito de uma a outra subjetividade. A intersubjetividade é sempre carnal, corpórea. O homem é carne. Pressuposto para a interpelação é esta carnalidade do homem defendida pela cultura semita.

Queremos chamar a atenção para

“A palavra *interpelar* (enfrentar alguém, cobrando-lhe o cumprimento de uma responsabilidade ou dever assumido), a fim de indicar que ela possui um significado diferente do habitual. Do latim *interpellare*, ela é um *chamar (apellare)* ou *enfrentar* alguém com quem se estabelece um relacionamento (*inter-*); interpela-se o próprio juiz do tribunal (o responsável). Diversamente do recriminar, o *interpelar* é ativo: exige reparação, mudança” .

De forma mais prática,

“Trata-se da irrupção do Outro, do pobre (da mulher subjugada, etc.), que ‘surge’ dentro da ‘comunidade’ do sistema institucional vigente, da ‘totalidade’, clamando por justiça” .

A “interpelação” torna-se o ato-de-fala do índio que é violentado em sua cultura original, do negro, retirado de seu habitat pela escravidão e excluído pela sua cor, da mulher oprimida pelo machismo, do filho dominado pelo pai, o aluno pelo professor, o discípulo pelo mestre... Em resumo, a interpelação é o ato-de-fala, poder de expressão de toda opressão do Outro exercida pelo Eu opressor. Este ato é uma advertência e não tem caráter ordenador. Ela tem sua maneira própria de se manifestar. Exige transformação de uma situação em que o Outro está sendo tratado como um “Eu mesmo”, para ser tratado a partir da valorização de sua exterioridade, pressuposto para a ação justa, de igualdade e respeito. O diferente deve ser respeitado como exterioridade meta-física que é.

Na prática, vimos isso no Apartheid da África do Sul, na discriminação dos negros nos EUA, dos turcos na Alemanha, de Palestinos em Israel e indígenas na América. O excluído lança uma interpelação ao excludor, chama a atenção e cobra a justiça não observada. Do mesmo modo a exclusão e a opressão estão presentes no machismo, ainda presente em muitas sociedades.

A questão ecológica: estamos excluindo as futuras gerações do direito de usufruir o que estamos destruindo da natureza.

No nível de concreção “Pedagógica” de Enrique Dussel, a relação se dá tanto entre o professor e o aluno, quanto o médico e o doente, o pai e o filho, a Europa e a América Latina, e como ele diz “poderíamos ir ao infinito” bem como reuni-los em dois únicos sujeitos: Eu e Outro, a totalidade e a exterioridade.

Em Paulo Freire esta relação se mostra entre o educador e o educando. Podemos identificar, na prática desta relação, pontos comuns entre os dois pensadores. Traçando um paralelo podemos ver que o objetivo central que os move é a defesa da identidade autêntica de cada exterioridade. Essa autenticidade pode ser caracterizada como sendo a base para o que os eles chamam de libertação. Libertar a mulher do machismo, o pobre da pobreza, o aluno da tirania do professor... libertar todo ser humano de qualquer forma de domínio ou dependência da totalidade. A libertação latino-americana, asiática, africana, consiste no resgate e valorização do que já expomos como núcleo ético-mítico, a identidade cultural de um povo. Paulo Freire propõe a valorização da cultura popular, local, liberta da ditadura do estrangeiro. O aluno, que ele prefere chamar de educando, precisa ser respeitado a partir do que é. A educação deve verter de sua própria realidade, ser iniciada aí e não ser imposta, de cima para baixo, por um professor que se apresenta como aquele que sabe diante dos alunos.

Paulo Freire, em uma entrevista com Neidson Rodrigues, em 1995, quando este era diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, perguntado sobre as mudanças no homem de ação e no intelectual responde:

“Uma coisa que continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa, quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando” (PFB 323).

A proximidade do pensamento destes dois defensores da libertação do oprimido é parte conclusiva de nosso trabalho.

5. O ÉTHOS DA LIBERTAÇÃO

O núcleo ético-mítico semita é fundamentalmente libertador. A libertação se dá na comunhão. E aqui identifica-se a presença deste ponto da cultura semita em Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. E acrescentaria eu: o oprimido liberta o opressor e o opressor liberta o oprimido. O que pretende a Filosofia da Libertação não é uma inversão de papéis entre opressor e oprimido. É a libertação de ambos. A libertação é intersubjetiva.

Para envolver os pontos que norteiam a cultura semita se poderia dizer que o homem, sendo corporalidade ou carnalidade unitária, pela comunhão alcança a transformação da realidade em que está inserido como construtor desta. Por esta transformação se dá sua libertação.

Em *El humanismo Semita*, Enrique Dussel nos diz:

“Se todo real foi criado por Javé, o bem e o mal moral, vale dizer, os atos humanos enquanto bons ou maus, têm uma fonte única criada: o coração humano... Por isso não são criaturas, mas obras do homem... (de tal forma que) o bem e o mal serão uma relação intersubjetiva” (HS).

Contrário ao destino trágico em que está preso o homem grego, o semita vê na relação do homem com o transcendente a liberdade, por isso, o que de bom ou ruim acontece com o homem é fruto de sua opção e não do destino supremo. A idéia de predestinação dos gregos é substituída pela consciência histórica. A vida não é uma eterna repetição de fenômenos, semelhante aos ciclos da natureza, mas o homem é senhor de sua própria história, faz acontecer ou não, dessa forma é responsável pela sua vida. O contrário ocorre na cultura grega.

“Neste caso, o mal ou a injustiça não é algo que o homem tenha realizado; sobretudo, aquele a quem coube pelo desígnio dos deuses dominar não encontrará em si mesmo a culpa da dominação” (FLAL 56).

De acordo com o que nos propomos neste capítulo, apresentamos as principais chaves de compreensão da filosofia de Dussel. Podemos perceber claramente que ele divide-as em dois momentos: o momento da caracterização da relação efetiva entre o “Eu” e o “Outro” e o momento da efetivação desta relação. As relações e o lugar onde elas acontecem. Para exemplificar falamos sobre a totalidade européia e a exterioridade

latino-americana, não deixando de lembrar que o início da libertação dá-se através da interpelação, momento em que o oprimido reclama seu direito de liberdade.

De fato, esta liberdade deve ser reclamada por todo oprimido. No entanto, parece-nos que um dos caminhos que podem ser seguidos para se chegar a este propósito é o da educação. A partir de agora vamos conhecer mais de perto o pensamento de Dussel com relação a esta questão.

CAP. III – A “PEDAGÓGICA” DE ENRIQUE DUSSEL

Não repetiremos a exposição da “Pedagógica” de Enrique Dussel. Partiremos do pressuposto de que compreendemos a idéia dele sobre isso a partir daquilo que já explicamos neste trabalho sobre o assunto. Queremos refletir agora sobre os projetos pedagógicos.

Se o mestre cumpre com seu dever para com o discípulo, dever este que se traduz no “ouvir a sua voz”, o a priori da “Pedagógica”, teremos um projeto pedagógico de libertação. Se no entanto, o mestre oprime o discípulo, formatando-o de acordo com as normas do sistema vigente, sem levar em conta a voz interpelante da exterioridade metafísica que clama por *respeito*, que quer ser outro, distinto, o projeto pedagógico será dominador.

1. PROJETO PEDAGÓGICO DE DOMINAÇÃO

De acordo com o projeto pedagógico que o sistema tem a sociedade poderá formar agentes preparados para o serviço ao outro ou para a práxis de dominação.

“Sabemos que o pro-jeto é o fundamento ontológico, o ser de uma Totalidade dada (a totalidade vigente) ou futura (o projeto de libertação)” (PEL III 213).

À eticidade do projeto pedagógico cabe o discernimento entre o negar ou afirmar o discípulo.

“A eticidade é a referência meta-física do pro-jeto ao Outro,... daí que falar de eticidade do pro-jeto pedagógico significa considerar se a meta da educação é um negar o filho-povo ou afirmá-lo em sua própria exterioridade” (PEL III 213).

Estamos falando aqui dos objetivos últimos que alimentam o sistema. Os fundamentos dos objetivos, os fins últimos da educação.

Queremos esclarecer algumas noções que são alvo da dominação pedagógica quando não ferramentas através das quais o centro domina a periferia. São as seguintes: Cultura imperial, cultura nacional, cultura ilustrada da elite colonial, cultura de massa e a cultura popular.

“A cultura de massa é a identidade universal unívoca onde se exerce todo poder dos mecanismos pedagógicos da ideologia racionalmente planejada pelos manipuladores da opinião pública” (PEL III 218).

A cultura imperial sempre teve pretensão universal. Junto com a cultura ilustrada e a cultura de massa “são momentos internos do sistema imperante ou da Totalidade pedagógica dominante” (PEL III 214).

A cultura nacional pode ser a cultura de uma nação dominadora ou de uma nação periférica.

A cultura popular é a noção mais importante para a “Pedagógica” da libertação.

“Somente ela é o fundamento do pro-jeto de libertação, pro-jeto eticamente justo, humano, alterativo. O filho, a criança, no lar e na relação pais-filhos, participa destas culturas” (PEL III 214).

No projeto de dominação pedagógica a cultura popular é negada em função

do estabelecimento da cultura imperial, a do centro, com sua pretensão de universalidade.

“Neste caso, o filho-povo é educado no mesmo que o sistema já é. Por isso, o projeto pedagógico de dominação sempre é fruto de violência, de conquista, de repressão do Outro como outro” (PEL III 215).

A cultura imperial se impõe sobre a periferia e assim domina as culturas nacionais dos estados neocoloniais. Toda cultura imperial ou ilustrada sempre foi resultado de um processo criador popular.

“Por outro lado, a cultura de massa do centro é tanto ou mais dominadora do que a da periferia, já que esta ao menos tem a experiência de sua exterioridade, ao passo que a massa do centro foi incluída na totalidade dentro do sistema cultural imperante. Daí que a revolução cultural mundial deve sempre partir dos oprimidos da periferia” (PEL III 217).

A cultura imperial do centro destrói a cultura nacional da periferia impondo a repetição ou cópia daquilo que ela é. Seus mecanismos ideológicos são operativos por que se confundem com a natureza das coisas. Quem não aceita acaba se sentindo mal, ingênuo ou maluco. O modo cotidiano do sujeito estar no mundo lhe é imposto: é a não-criticidade. Se pretender dar um sentido diferente para as coisas corre o risco de perder seu lugar no todo social. Ser distinto se torna a possibilidade de ser perseguido. Por outro lado, o mesmo, o igual, o vulgar, o mal educado, tornam-se populares (moda). O menor indício de “perversão” contra o sistema cultural vigente é boicotado.

A indústria cultural, neste sistema, funciona a todo vapor.

“O sujeito da ideologia imperial-ilustrada, o preceptor da pedagogia de massa, usa uma linguagem que não só é tautológica, mas que o reveste de todo um ritual mágico (música praticamente religiosa, romântica, festiva ou juvenil para vender o produto), que ao mesmo tempo é autoritário (compre hoje, vote), num ambiente de falsa familiaridade (teu creme, teu supermercado). É uma linguagem de imediatez: o fato não admite réplica e se impõe em sua razão; a coisa se confunde com sua função; sua verdade é a verdade estabelecida. O mesmo invade tudo. As relações semânticas são tautológicas: o sinal intencional do sentido do ente (no mundo) é um conceito por todos interpretado (fala); o sinal lingüístico da expressão comunicativa: a palavra (a linguagem) é por todos compreendida. O circuito da

comunicação desde o emissor ao receptor, passado pelos sinais que dão uma certa informação tem os mesmos códigos (sejam fonéticos, sintáticos ou semânticos) e os mesmos sistemas de decodificação. A totalidade lingüístico-ideológica funciona como instrumento da pedagogia que se exerce sobre o povo pela cultura imperante para constituí-lo em massa manejável e portador da cultura de massa. Chamar-se-á cultura ou educação (e para isso se estabelece essencialmente o sistema de escolaridade) a aptidão para poder receber e manejar adequadamente os canais (televisão, rádio, revistas, jornais, etc.) e os códigos (alfabeto, 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, alienante. O povo será assim educado para que se transforme em massa; a cultura popular criadora e exterior será assim reduzida a ser simplesmente Kitsch, substitutos imitativos e massificados. É claro que essa cultura imperial ilustrada não é inocente. A ideologia encobridora da realidade popular incorpora ao mesmo tempo um sistema que não é somente intelectual, mas erótico, político, econômico. Por isso não se deve estranhar que num momento em que o imperialismo capitalista lança mão da totalidade de seus recursos; em que a psicotécnica seleciona apressadamente os operários, em que o trabalho em cadeia aproveita até o incrível a ajustada sistematização do movimento, é justo que a escola fosse arrastada pela corrente” (PEL III 220-221).

Bem, justo não é, mas onde esta forma de dominação se efetiva, o projeto ou modelo pedagógico não é outro que não o de dominação, autoritário,

“onde se dá primazia ao sistema pedagógico que Paulo Freire denominaria de educação bancária, não crítica” (PEL III 223).

Na América Latina o depósito é de conteúdos norte-americanos por isso, temos uma acelerada “americanização” da vida diária. Sem falar dos conteúdos europeus.

Todo este projeto que apresentamos é a efetivação da morte do filho, do povo, da juventude. Na prática é a tautologia central sobre a periférica exterioridade, aniquilando-a.

2. O PROJETO PEDAGÓGICO DE LIBERTAÇÃO

O projeto pedagógico para ser de libertação depende da atitude do mestre: mestre libertador = educação libertadora, mestre opressor = educação opressora.

“No projeto de libertação o pai respeita a alteridade do filho, sua história nova e como Bartolomé de Las Casas pode admirar a beleza, a cultura e a bondade do índio, do novo, do Outro” (PEL III 224).

Todo homem - nação ou cultura possui um projeto futuro exterior ao sistema vigente. Compreender o outro do sistema como exterioridade é o projeto pedagógico de libertação que se dá a partir da cultura popular.

“A cultura popular é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido (como nação neocolonial e como classes sociais marginais) contra o opressor” (PEL III 225).

Essa é a cultura real que identifica um povo. É o que neste trabalho apresentamos como núcleo ético-mítico. Dessa forma, a proposta de libertação pedagógica do filósofo Enrique Dussel tem aqui uma semelhança muito grande e importante com a idéia de educação problematizadora de Paulo Freire. Este defende a teoria de que o processo educativo deve valorizar a realidade que o educando vivencia no dia-a-dia partindo desta para construir um processo educacional. É importante salientar que isto não é auto-educação, mas respeito pela cultura popular, educar o homem tendo em conta onde mora, seus costumes e tradição.

A cultura popular pode ser expressa

“por uma arte popular (que não é o rústico, mas que inclui também o artesanal), especialmente a música que exprime rítmica e faladamente a histórica, os sofrimentos e os gestos do povo; é uma língua própria, com suas estruturas, modismos, usanças; é um folclore, mas não só folclore; são tradições de acontecimentos, é uma tradição em seu sentido autêntico; são os símbolos que exprimem pletoricamente o pro-jeto e as mediações, na existência do povo; são símbolos religiosos, fundando assim sua vida sobre uma antiga sabedoria popular que explica a realidade por suas origens, são símbolos políticos pelos quais o povo recorda (é sua história não escrita) suas lutas, seus heróis, seus traidores, seus amigos, seus inimigos, memória não-a-história como crêem os fenomenólogos da

religião. Enfim, é uma totalidade de sentido humano, pletórica da realidade, em grande parte exterior do sistema pedagógico da cultura imperial ilustrada nacional neocolonial” (PEL III 225).

A tentativa de totalização do outro pelo mestre opressor encontra na cultura popular uma barreira.

O projeto de libertação se constrói tomando como pressuposto a cultura popular, isto é, o seu resgate. Ele alenta um processo novo na história. Esse processo não pode se realizar a partir do povo isolado de um líder. Enrique Dussel concorda novamente com Paulo Freire neste ponto, ao citá-lo:

“O povo – como diz Paulo Freire –, enquanto esmagado e oprimido introjetando o opressor não pode, sozinho, construir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro deste com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, se constitui esta teoria” (PEL III 228).

Por conseguinte surge a noção de cultura libertadora, fruto da união entre o intelectual revolucionário e o povo. Esse intelectual surge no decorrer da caminhada em busca da libertação. Sua tarefa é dar combate às mentiras colonialistas, imperiais. Nessa lida, ele passa por três fases:

“Numa primeira fase, o intelectual colonizado prova que assimilou a cultura do ocupante imperial. Num segundo momento, o colonizado estremece e decide recordar. Mas como o colonizado não está inserido no seu povo, como mantém relações de exterioridade com seu povo, se contenta em recordar. Por último, num terceiro período, chamado de luta, o colonizado – depois de ter tentado perder-se no povo, perde-se com o povo – vai pelo contrário sacudir o povo. Em vez de favorecer o letargo do povo, transforma-se naquele que desperta o povo” (PEL III 229).

Essa é a verdadeira atitude de serviço que prescreve a “Pedagógica” no projeto de libertação. Ela contribuirá para que o opressor tome consciência de que

“o filho, a juventude, o povo portador da cultura popular, é quem possui um próprio projeto pedagógico de libertação. Não respeitá-lo em sua exterioridade, não ouvir sua pro-vocação é submergir na dominação, na tautologia, na esterilidade do eterno retorno ao Mesmo” (PEL III 230).

O opressor não apenas estará colaborando com o processo de libertação do oprimido bem como da sua própria libertação enquanto opressor. Como nos

ensina Paulo Freire:

“Já agora, ninguém educa ninguém como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (PO 79).

Com efeito, a libertação proposta por Enrique Dussel pressupõe o serviço gratuito do mestre para seu discípulo. Trata-se do mestre libertador no projeto pedagógico de libertação. Contrário ao mestre do projeto dominador, este é justo, bom, humano e humanizante. O serviço do mestre é afirmar o outro como critério absoluto da ética. O mestre libertador permite o desabrochar criador do outro. Cala para que o outro possa falar e cala para ouvir a voz do outro. Paulo Freire valoriza sobremaneira a realidade própria do educando, no processo educativo, em contraposição ao educador que sabe e quer ensinar ao aluno. De forma semelhante Enrique Dussel propõe que

“Na pedagógica, a voz do outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível” (PEL III 231).

Se não for possível esta palavra do discípulo, o que ocorrerá é que este apenas aprenderá a dizer a palavra idêntica àquela que o mestre diz. Dessa maneira, estará repetindo o fundamento da práxis de dominação pedagógica que é o postulado de que não há outra palavra possível senão a que diz, afirma e de certo modo impõe o sentido de certo mundo estabelecido, a palavra ôntica do sistema vigente. Neste pressuposto, o bom educador é o que corrobora a cultura dominadora vigente e o bom aluno é aquele que se limita a repetir a conduta de seu mestre e não se esquece do que aprende com ele, nas aulas. A educação, por esses meios, é caracterizada por Enrique Dussel como domesticação, aprendizagem por repetição; e por Paulo Freire como Educação Bancária: o professor deposita conteúdos no aluno. Nela:

“O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a

prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional. Que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (PO 68).

Para resumir estas apresentações que caracterizam o educador e o educando da concepção bancária de educação, Enrique Dussel afirma:

“A lista das oposições poderiam ter continuado ao infinito. O certo é que o educador é o eu magistral constituinte do mundo pedagógico, ao passo que o aluno é o ente orfantal que recebe o saber” (PEL III 236).

Esse é o mestre do sistema vigente que oculta a exterioridade do discípulo totalizando-o no mesmo que já é.

“Pelo contrário, a práxis de libertação pedagógica se funda no postulado de que 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 éthos de amor-de-justiça gratuito, como serviço, como práxis analética que é a resposta à palavra Ana-lógica” (PEL III 237).

A Pedagógica analética da libertação é a proposta última do projeto pedagógico de libertação de Enrique Dussel. É a ferramenta, o nível concreto a partir do qual o mestre libertador deve se orientar.

Ela é composta por três passos: “O oprimido pedagógico como exterioridade”; “O mestre libertador como exterioridade crítica” e “O processo educativo que nega a introjeção do sistema e constrói afirmativamente a exterioridade pela práxis analética da libertação”.

A. PRIMEIRO PASSO: “O OPRIMIDO PEDAGÓGICO COMO EXTERIORIDADE”

O processo se inicia pela pronúncia da palavra interpeladora do outro, do povo como sujeito da cultura popular que diz:

“Sou uma história nova que não compreendes, nem interpretas” (PEL III 237).

Na criança, a represália e a censura fazem com que se cale e assim estará superada a crise. O jovem não representa sua insatisfação apenas como choro de uma criança.

“O jovem, ao contrário, desde sua adolescência, grita mas com mais poder; além disso, pode agora usar suas longas e juvenis pernas para correr, seus fortes braços para bater, jogar pedras, usar armas: é a rebelião juvenil. Ele também grita a mesma coisa: - sou outro! Outro diferente de meus pais, diferente das antigas gerações, diferente da cultura imperante! Esta é a sua palavra” (PEL III 237).

Esta é a revolta diante de um sistema que pretende realizar no jovem, adolescente / filho / povo o “mesmo que o sistema já é”.

A reação do sistema, a resposta diante da palavra revolucionária do outro em sua exterioridade, novamente é totalizadora, qual seja:

“Esses moços não sabem o que querem; o que acontece é que ainda não sofreram nada; devem trabalhar para aprender. Em outras palavras: quando funcionarem no sistema já não gritarão.” (PEL III 237).

Trabalhar para o sistema, funcionar de acordo com ele é aceitar aquilo que Enrique Dussel chama de alienação, ou seja, o homem sendo usado como meio para satisfazer as necessidades da totalidade, esquecendo-se de sua exterioridade.

A rebelião pode nos causar medo, mas

“não é uma passageira irrupção de irracionalidade: é a presença já inevitável da cultura vigente do novo; daquele que não quer viver morto no sistema (a morte é a totalização no mesmo: o tédio ontológico como repetição eterna sem novidade)” (PEL III 237).

Esta atitude nos apresenta a irrupção da cultura popular sobre a dominação e sobre a tentativa de imposição da cultura imperial. Trata-se da revolução cultural, pois querer a independência, seja ela econômica, política ou social, é querer poder falar sua própria língua, adorar o próprio Deus, prestar culto aos próprios heróis e usar os próprios símbolos.

A exterioridade do outro clama e seu clamor deve ser sempre proferido:

“Tenho fome! Tenho história própria! Deixem-me ser distinto! Já não desejo ser objeto de missão, nem de educação civilizadora, nem de métodos pedagógicos!

Deixem-me ser! Tenho direito! (PEL III 240).

Aqui é o momento em que o discípulo se coloca diante da totalidade e diz não. Não aceita as imposições feitas sobre ele, principalmente as imposições culturais que procuram dominá-lo e inseri-lo num mundo que não é o seu. A exterioridade metafísica do discípulo, neste momento deve ser defendida pois o outro desconhecido deve ser tratado como sagrado.

Agora, o discípulo deve exigir que seja tratado acima de tudo como ser humano e não ser como mecânico, motorista, professor,... isto significa assumir que ele está além do sistema que o oprime e enquadra dentro de uma ou outra tarefa.

Como já dissemos neste trabalho, o ser humano desde que nasce é outro que constituirá sentido próprio aos entes ou coisas de seu mundo. Seu projeto é único. A nota da liberdade o constitui distinto desde a origem.

B. SEGUNDO PASSO: “O MESTRE LIBERTADOR COMO EXTERIORIDADE CRÍTICA”.

A presença do mestre é de suma importância. De acordo com as atitudes dele, teremos um discípulo liberto ou oprimido.

O verdadeiro mestre ouve a voz do discípulo. Escutar a voz do outro é o *a priori* de toda “Pedagógica”. O mestre, para agir desta maneira, já terá dado anteriormente um passo muito importante: questionou o sistema. O poder ouvir já é toda uma conversão, uma morte à mesmidade. Assim se estabelece o face-a-face com o discípulo. O mestre obedece ao discípulo e se move por aquilo que o discípulo diz.

“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” (PEL III 241).

Trata-se de um passo dado na fé, como Kierkegaard nos lembra sobre o “salto na Fé” dado por Abraão. Fé, aqui, tem sentido de aposta. O mestre aposta no discípulo. A aposta não nos remete ao prêmio diretamente, mas ela só tem sentido enquanto acredito no prêmio. O mestre faz o que crê, mas ainda não interpreta adequadamente. Arrisca-se pelo outro e liberta-se de sua parte funcional no sistema. Essa é a práxis de libertação pedagógica.

“A práxis de libertação pedagógica (*habodah*, em hebraico, serviço) é o juízo da totalidade, o critério que destrói” (PEL. III 243).

A partir daqui o *éthos* do mestre libertador se impõe: se não critica morre, como mestre. E, se vive como mestre, corre o risco da perseguição, da ameaça física, de morte pelo sistema. Contudo, esta seria uma morte martirial, suprema, maior que a do herói da pátria.

Outra característica do *éthos* magistral é a fecundidade fontanal da veracidade.

“A veracidade não é somente a verdade como des-cobrimto. A veracidade é não só dizer a verdade; é querer dizer a verdade como verdadeira diante daquele que aprendendo-a se liberta. Por isso a veracidade inclui o risco do encobrimento ideológico; a coragem que vence o medo de dizer a verdade erótica, pedagógica e política que se opõe ao sistema” (PEL III 243).

O mestre que transmite a verdade do sistema é o mestre dominador que engana e aliena o discípulo, adequando-o no mesmo que ele já é, para que aceite o sistema como natural, eterno, sagrado.

O verdadeiro mestre “tem como projeto estar-na-verdade do Outro para permitir que seja ele mesmo, outro que não o sistema, será o crítico insubornável” (PEL III 244).

Seu *éthos* é por às claras o que o sistema encobre sem desconsiderar a precisão, a exigência e a disciplina do discípulo,

“com zelo sempre renovado procura lutar contra o pior que o discípulo tem dentro de si: a introjeção do sistema naquilo que vive negativamente como opressão, mas que na realidade é desejo de dominar com os que dominam, de possuir os valores do sistema” (PEL III 244).

C. TERCEIRO PASSO: “O PROCESSO EDUCATIVO NEGA ASSUNTIVAMENTE A INTROJEÇÃO DO SISTEMA (DES-TRUIÇÃO) E CON-STRÓI AFIRMATIVAMENTE A EXTERIORIDADE”.

Essa etapa final depende prioritariamente da unidade criativo-inovadora do

mestre e o discípulo. Trata-se de um processo de elaboração da consciência da exterioridade do outro a ser ouvida e orientada pelo mestre para então repelir o sistema que pretende se totalizar aniquilando ou mesmizando o outro.

Esta é a etapa final da “Pedagógica” analética da Libertação. O primeiro passo foi entender a exterioridade no outro oprimido. O segundo chama a atenção para a tarefa do mestre. Ele deve ser o crítico do sistema e não seu corroborador. Agora é a hora do discípulo mostrar que compreende a realidade desde um ponto de vista crítico devolvendo o que aprendeu em forma de objeção, crítica, sugestão, inovação, etc. O discípulo ensina continuamente o mestre e este aprende continuamente do discípulo. É uma relação analético-libertadora e não dialético-dominadora.

Enrique Dussel emprega uma série de oposições entre as duas relações chamando a atenção para o fato de que muitas delas estão presentes também na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. São estas:

Dialético Dominadora

Analético Libertadora

Atitude conquistadora versus

Atitude co-laboradora

Atitude divisionista versus

Atitude convergente

Atitude desmobilizadora versus

Atitude mobilizadora

Atitude manipuladora versus

Atitude organizativa

Atitude invasora cultural versus

Atitude criadora

A educação no sistema não é “educação”, é domesticação. O mestre ensina o aluno repetir o que ele faz e o que o sistema é. Temos então, depois de formado, um colaborador e continuador do sistema com toda sua força para continuar a opressão e alienação na sociedade. O mestre libertador “põe as cartas na mesa”. Não pretenderá não influenciar em nada o discípulo mas de forma

fecunda e aberta fazendo com que o discípulo saiba o que o mestre está acrescentando em seu processo de educação. Dessa forma estará permitindo que seja crítico na relação com o mestre.

“O mestre crítico co-labora no processo. Em primeiro lugar, advertindo sobre o que o sistema lhe introjetou. Esta introjeção é negação da exterioridade do discípulo, e contudo é também um desvalor que não deve simplesmente aniquilar, mas assumir: é uma negação assuntiva. Dessa maneira conhecerá o sistema, poderá utilizar o que julgar conveniente, não precisará tornar a inventar a pólvora” (PEL III 246-7).

Assim, o discípulo vai descobrindo seus próprios valores. Isso poderá levá-lo a mobilizar os condiscípulos, ou seja, perceber-se responsável por todo o processo de libertação.

“Ou seja, deve poder exercer uma certa práxis educativa, onde no risco de sua própria novidade exteriorizada vá assumindo consciência de seu destino. É assim que vai surgindo o sujeito ativo, criador, con-strutor da nova ordem” (PEL III 247).

A partir das convicções e de sua forma própria de dar sentido às coisas pode ajudar os condiscípulos a não permanecerem no sentido recebido mas a encontrar por conta própria o sentido do mundo, independente da introjeção de qualquer sistema. Isto significa que a juventude, povo,

“deve descobrir desde a realidade local, econômica, política, a realidade do mundo. O povo deve tomar consciência crítica de sua situação de classe, de grupo, de região desde seu mundo cotidiano. Por isso, Paulo Freire indica que é essencial para a ‘educação como prática da liberdade’ a reflexão em grupos e com a simplicidade das situações existenciais que possibilitam a compreensão do conceito de cultura” (PEL III 247).

A revolução cultural começa quando o sujeito destrói, nega a cultura dominante que lhe foi introjetada pelo sistema. Assim realiza sua tarefa criadora. Epifania do novo, da exterioridade metafísica do outro.

“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-strutivas 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 eliminados. Assim, por exemplo, o trabalhador da cultura (como ampliação do sistema de ensinamento sobre o sistema escolar absorvente e burocrático) de cada quadra e maça, de cada região camponesa, não precisa de todo o saber dos mestres e professores diplomados do sistema. Pode ensinar não só a ler e escrever, mas também a transmitir consciência crítica. Os trabalhadores médicos populares (um em cada cem habitantes na China) permite deixar a consulta do médico universitário para os casos mais graves. Dessa forma, o povo assume a sua cultura, sua saúde, seu transporte, dispensando os enormes serviços burocráticos que, no fim, exploram o usuário e não são úteis. O trabalhador da cultura ou médico popular, além disso, permanecendo no seio do povo por seus outros trabalhos (de sapateiro, padeiro etc.), é um momento muito mais integrado de teoria-práxis, e responde melhor às exigências da cultura popular. Devolve-se ao povo não só o uso e aprendizagem passiva da cultura; devolve-se ao povo a criação e construção de sua própria cultura, porém, o que é mais importante: devolve-se-lhe o controle de sua própria história” (PEL III 248).

Assim, como o povo em geral, na libertação,

“o pai no lar, o mestre no sistema pedagógico e o Estado independente permitem ao filho desenvolver criadoramente suas possibilidades alterativas, meta-físicas, distintas” (PEL III 250).

De maneira geral, o que Dussel nos apresenta na “Pedagógica” é isso: a identificação do mestre opressor e do mestre libertador, cada um fazendo parte de projetos pedagógicos distintos, lembrando que, como já dissemos neste trabalho, “pedagógico” em Dussel toma um sentido específico. O mestre opressor faz parte do projeto de opressão e o mestre libertador do de libertação.

Vimos ainda que Dussel usa as “formas de relação” da “Pedagógica” para dizer que elas também valem para a política e para a erótica, preconizando que a libertação ou a dominação dizem respeito de modo geral às categorias de exterioridade e totalidade.

CAP. IV PANORAMA GERAL DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE

A intenção deste quarto capítulo não é fazer um estudo do pensamento e atividade pedagógicas de Paulo Freire, mas apontar alguns aspectos nos quais Enrique Dussel e Paulo Freire se aproximam quanto ao fato da educação.

De início referimos algumas circunstâncias da vida do grande pedagogo brasileiro que particularmente marcaram toda a sua vida de educador. De modo geral, sua trajetória de vida foi circunscrita pela pobreza. Não vamos esgotar as obras de Paulo Freire, nem os acontecimentos de sua vida, apenas o que há de mais relevante para o propósito deste trabalho, que é fazer uma compreensão apenas do aspecto da opressão e libertação na pedagogia de Freire, em comparação com o pensamento de Enrique Dussel.

Paulo Freire, este famoso educador, nasceu em Recife, uma das mais pobres áreas do Brasil, em 19 de setembro de 1921. Apesar de ter sido criado em uma família de classe média, interessou-se pela educação dos oprimidos de sua região.

“Começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, como tanto gosta de lembrar e dizer” (PFB 28).

Com 10 anos de idade vai morar em Jaboatão onde com 13 anos perde o pai e é solidariamente ajudado pelos vizinhos. Vê tristemente sua mãe ter que correr atrás do sustento da família e ajuda a enfrentar tamanha dificuldade.

Ali em Jaboatão concluiu sua escola primária. Em seguida foi estudar no colégio 14 de Julho onde fez o primeiro ano ginásial. Orientado pelo professor Luiz Soares, ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, também em Recife. Nesta escola completou seus estudos secundários. Logo após, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, curso em que se formou, mas não exerceu a profissão.

Não havia no Recife um curso de formação de educador. Nesse tempo tornou-se professor de língua portuguesa no colégio Oswaldo Cruz onde havia estudado. Este trabalho o eximiu das fileiras da FEB na segunda guerra mundial.

Junto com outros educadores, fundou nos anos 50 o Instituto Capibaribe.

“Instituição de ensino privado conhecida até hoje em Recife pelo seu alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência democrática” (PFB 33).

Ainda nos anos 50 quando a educação de adultos era pensada apenas como uma reposição de conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propõe uma pedagogia específica, associando estudo, experiência de vida, trabalho, pedagogia e política.

Com esta mesma pedagogia pensava já na década de 60 em livrar cerca de 30 milhões de nordestinos que viviam na “cultura do silêncio”, como ele dizia, eram analfabetos. O objetivo da pedagogia de Freire era dar-lhes a palavra para que transitassem para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo.

Em 1959 Paulo Freire prestou concurso e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”. Com isso teve assegurada a nomeação como professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, em 1961. No ano seguinte também lhe foi conferido o grau de livre docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes.

Em 1963 acontecem as primeiras experiências do método na cidade de Angicos (RN) – 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte o ministro da educação Paulo de Tarso e o presidente João Goulart convidaram Freire para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. O trabalho andava muito bem quando em 1964, já prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos, nada pôde ser posto em prática. O golpe militar impede a continuidade dos trabalhos de Freire reprimindo toda a mobilização. Neste mesmo ano foi exilado, ficou 45 dias preso acusado de subversivo e ignorante.

De 1964 a 1969 Freire vive no Chile, depois de passar alguns dias na Bolívia. No Chile pode participar de importantes reformas conduzidas pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei. Foi convidado para trabalhar na formação de técnicos que iriam apoiar o governo no processo de mudança no setor agrário.

“O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (PFB 72).

No ano de 1969, escreve *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1970, já nos Estados Unidos. Livro que só seria publicado no Brasil depois de o ser em pelo menos cinco outras línguas. Foi acusado de escrever um livro violentíssimo contra a Democracia Cristã, sendo este, um dos motivos que o fez deixar o Chile.

Passou quase todo ano de 1970 dando aulas como professor convidado na Universidade de Harvard até ir para Genebra a fim de ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Na Suíça foi também professor da Universidade de Genebra.

“Em 1970 Freire deixou o país após aceitar um convite do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra para trabalhar como o principal consultor para o Departamento de Educação. Enquanto isso, a popularidade do método de Freire e de sua filosofia da educação problematizadora cresceu e alcançou educadores progressistas na América Latina, sendo adotada em quase todos os lugares, em experiências pequenas ou nacionais de educação de adultos, tais como no Uruguai, Argentina, México, Chile, Peru e Equador” (PFB 123).

Na década de 70 assessorou vários países da África recém liberta da colonização europeia, auxiliando-os na implantação de seu sistema de educação. A autodeterminação era o princípio que fundamentava a elaboração das políticas deste país. Foi de uma dessas experiências que Paulo Freire escreveu uma de suas principais obras: *Cartas a Guiné – Bissau*, em 1977.

Nesse período tem contato mais próximo com a obra de *Gramsci*, *Kosik*, *Habermas* e outros filósofos marxistas. Retorna aos Estados Unidos para discutir, com a bagagem que traz da África, os problemas do terceiro mundo com

Myles Horton. Ambos, Freire e *Horton* foram ativistas políticos. *Horton* fundou a *Highlander Center*, no sul dos Estados Unidos, um centro que teve muita importância nas décadas de 50 e 60 na luta pelos direitos civis e na educação de jovens e adultos trabalhadores dos Estados Unidos.

No ano de 1979 Paulo Freire retorna ao Brasil, mesmo ano em que recebe da Universidade de Genebra o título de Doutor *Honoris Causa* em Ciências da Educação. No ano anterior havia participado do I seminário de educação Brasileira por telefone, mas é só no ano de 1980 que retorna em definitivo. Em seu retorno, Paulo Freire volta a ministrar aulas, cursos especiais, conferências, orientações de teses,... A década de oitenta é marcada, sobretudo pelo engajamento na luta pela escola pública de qualidade para todos, a Escola Pública Popular.

De volta, Paulo Freire aceita o convite para ser professor da PUCSP. Após pressões de estudantes e alguns professores, também se tornou professor da Universidade de Campinas – a UNICAMP, onde trabalhou até o final de 1990.

No ano de 1991, publica *A Educação na Cidade*, que retrata um novo Paulo, relendo-se com a prática, com o trabalho, na luta concreta pela transformação de um sistema educacional burocrático e obsoleto.

Com relação a esta ou aquela corrente, Paulo Freire é inclassificável. Não se pode pôr Freire em uma ou outra categoria, só na sua. Até com relação a linguagem, não segue os padrões rígidos da academia. É avesso a burocracia, não se submete a modelos pré-definidos. Sua linguagem é sempre prática e doce. Ao lê-lo, têm-se a impressão de que é um contador de histórias. Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela forma de se expressar. Alguns não hesitam em classificá-lo como um pensador anarquista.

Estas características de Paulo Freire já dão o tom de sua obra. Sua luta sempre foi para libertar o homem das amarras do sistema vigente, oferecendo idéias diferentes, com as quais seria possível a alfabetização e a formação política do homem. Paulo Freire não é apenas um educador ou sociólogo teórico. É antes de tudo um político. Ele busca nas ciências teóricas elementos para compreender cientificamente a realidade e assim poder intervir melhor nela.

“Todo seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca” (PFB 80).

Essa ligação entre teoria, método e prática que perpassa a obra de Freire mostra a característica da interdisciplinaridade, mas ainda há duas características que merecem destaque: a conscientização e o diálogo.

Através da conscientização somos levados a dar um passo além do conhecimento da realidade para constituir uma ação transformadora da realidade.

O diálogo norteia todo o processo educativo proposto por Paulo Freire. Trata-se de uma relação horizontal e não vertical. O diálogo deve ocorrer lado a lado, face-a-face, e não de cima para abaixo, de forma imposta. No diálogo está embutido um ensinamento muito consistente de Freire: “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão” (Paulo Freire).

Na valorização do diálogo percebe-se também a valorização do outro no processo educativo. Para Enrique Dussel este é o momento de *ouvir a voz do discípulo*. É a característica principal da Educação libertadora de Freire que trata do diálogo como virtude e é um eixo norteador da libertação pedagógica proposta por Enrique Dussel. Respeitando os educandos abrimos ouvidos para sua voz, tomamos conhecimentos de seus anseios, suas necessidades. O contrário deste modo de encarar a educação é chamado por Freire de Educação Bancária. Podemos perceber assim, desde já, o intercuro entre o pensamento de Freire e Dussel.

Paulo Freire, com a defesa que faz ao processo libertador, se aproxima muito de Enrique Dussel. Com base na situação concreta de opressão e dominação os dois fazem uma denúncia: há uma alienação desumanizadora. E um anúncio: o homem deve reclamar sua liberdade e dignidade. Ambos destacam o importante papel do oprimido na luta pela libertação. Defendem que os líderes revolucionários e os mestres da educação assumam uma postura dialógica em relação ao povo e aos educandos.

Também são identificadas semelhanças entre Paulo Freire e *Janus Korckak*, com o socialista Polonês *Bogdan Suchodolski*, com *Edouard Chaperède*, fundador do Instituto *Jean-Jacques Rousseau*, com *Pierre Bonet*. Paulo Freire faz comentários a cerca de alguma proximidade entre seu pensamento e o de *John Dewey*, *Vigotsky* e outros.

De 1991 a 1995 publicou seis importante obras:

Em 1991 publicou *A educação na cidade*; em 1992, *Pedagogia da esperança*; em 1993, *Política e educação* e *Professora sim, tia não*; em 1994, *Cartas a Cristina* e em 1995 *À sombra desta mangueira*.

Os títulos de doutor *Honoris Causa* recebidos por Paulo Freire, além dos já mencionados acima são vários, desde os de universidades nacionais aos de universidades internacionais de renome. Professor emérito de pelo menos três instituições de ensino nacional e internacional. Cidadão honorário de capitais de importantes estados brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, dentre outras. Recebeu reconhecimento fraterno da cidade de *Los Angeles (USA)*, *Cochabamba (BOL)*... além de várias instituições de ensino que criaram órgãos internos com o nome Paulo Freire, homenagens que recebeu pelo mundo inteiro. Muitas Instituições de ensino criaram centros de divulgação de seu pensamento. Isto só para mencionar um pouco da repercussão da obra de Paulo Freire.

As correntes que mais influenciaram o pensamento de Paulo Freire foram o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo.

Faleceu no dia 02 de maio de 1997.

1. PAULO FREIRE E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Em Enrique Dussel podemos ver que há duas maneiras do mestre se relacionar com o discípulo. O mestre que ouve a voz do discípulo é o libertador. Ele o prepara para ser mestre, para andar com suas próprias pernas, respeita a exterioridade metafísica do outro.

O mestre que impõe seus conhecimentos ao discípulo definindo-se como o único que sabe contra os que não sabem, apresenta-se sem respeito pelo outro. É o mestre opressor. O outro desconhecido e desrespeitado é totalizado no mesmo que o mestre já é.

Com Paulo Freire, vemos indicações muito semelhantes. O mestre opressor que totaliza o discípulo é o agente da concepção de educação bancária. O mestre libertador, o que valoriza a exterioridade do discípulo, é o agente da educação problematizadora. Vejamos de forma mais detalhada em cada uma das concepções de educação deste.

A. A CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO E A TOTALIDADE

A idéia de Totalidade a que nos referimos aqui é recolhida de Dussel. Nosso objetivo é mostrar como a Concepção Bancária de educação, presente na pedagogia de Paulo Freire serve de pilar para sustentação do processo de totalização, que Dussel critica. Lembremos que no capítulo II deste nosso trabalho, A filosofia da Libertação de Enrique Dussel, apresentamos uma das “formas de relações” que o filósofo chama de Totalidade. Tomando a explicação feita lá, veremos que a idéia trazida aqui se corrobora, a concepção bancária presta uma espécie de serviço em benefício da totalidade.

Para explicar sua concepção de educação, Paulo freire parte da leitura da realidade e constata que há uma maneira de educar sendo praticada. Essa possui um caráter marcante, mas não é um processo que beneficia o educando. É uma forma narradora, dissertadora de educar. Isto significa que na sala de aula, não há criação ou construção do saber. Educador e educandos são dois estranhos entre si. O educador apenas narra e repete o que já é uma cartilha pronta e o educando deve apenas repetir o que ouve.

Tudo o que vem pronto foi preparado por alguém. O pressuposto usado por quem preparou as cartilhas é de que os educandos devem apenas ouvir, pacientes do que o educador diz. Dessa forma, eles são enchidos aos poucos, como se fossem recipientes vazios. Os conteúdos são depositados para enchê-los. Conteúdos totalmente alheios à realidade que os cerca, tornando-se conteúdos vazios de significado real, desconectados da realidade.

Esta forma de educação favorece a manutenção do status quo. Interessa ao sistema vigente.

“Por isso mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora” (PO 66).

O educando é educado no mesmo que o sistema já é. Em Enrique Dussel percebemos a mesma perspectiva. Ele a chama de mesmização. O mestre opressor, na tentativa de fetichização do sistema, não permite o desabrochar do novo. Não permite a transformação.

Assim, pode-se apontar a visão política inserida no projeto pedagógico de Paulo Freire. Na sociedade existem pessoas como “vacas de presépio” que não fazem outra coisa que ornamentar o local onde estão sem se mexer para nada. Essas pessoas inertes apenas ocupam o lugar que lhes é designado em um sistema que funciona de acordo com a vontade de seus idealizadores, os políticos descomprometidos com a transformação do mundo. Caso algum cidadão não se comporte da forma como o sistema quer, causará problemas. Desestabilizará o sistema. A educação bancária serve para evitar isso e dar operacionalidade ao sistema. Ao contrário, sob o ponto de vista da política, Paulo Freire preconiza uma educação que ofereça ao maior interessado pela revolução, o oprimido, possibilidades de transformar sua realidade.

“A maior e única prova de amor verdadeiro que os oprimidos podem dar aos opressores é retirar-lhes, radicalmente, as condições objetivas que lhes dão o poder de oprimir, e não acomodar-se masoquistamente na opressão. Somente assim os que oprimem podem humanizar-se. E esta tarefa amorosa, que é política, revolucionária, pertence aos oprimidos. Os opressores, enquanto classe que oprime, jamais libertam, assim como jamais se libertam” .

Educação e política, desta forma se co-implicam no pensamento de Paulo Freire Não há educação sem formação de consciência crítica, esta, por sua vez não se permite calar diante daquilo que percebe não estar certo.

Na Educação bancária não há comunicação. Apenas depósitos. Os educandos recebem depósitos dos educadores como se fossem recipientes vazios a serem enchidos. Quanto mais se deixarem encher melhores educandos serão. Quanto mais conteúdos depositar, melhor educador será. Esta é a educação bancária. Educadores depositam, educandos recebem os depósitos, guardam-nos e arquivam-nos. Toda relação que em Paulo Freire se estabelece entre educador e educando, equivale em Enrique Dussel à relação mestre discípulo. Na relação educador-educando da Educação bancária, corresponde o mestre opressor que Enrique Dussel se refere, na relação educador-educando da Educação Libertadora, corresponde o mestre libertador. Neste sentido, mestre em Dussel e educador em Freire não dizem respeito apenas ao que ensina na sala de aula, mas em todo lugar e momento a educação deve se fazer presente como

ferramenta de transformação da realidade.

Os educandos tornam-se meros arquivadores de coisas. Não há criatividade, invenção de nada. Não há construção nenhuma de conhecimento pois educador e educandos apenas repetem ou aprendem a repetir cartilhas prontas, insossas, que não significam nada, que não colaboram para a dinâmica de transformação e melhoria do mundo. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca.

“Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (PO 67).

Esta relação tem sido marcante na história da civilização universal, quer em nível global quer em nível regional.

O que Freire nos diz aqui se encontra em harmonia com uma idéia de Dussel, no que se refere à relação entre as culturas. Em nível global o que a Europa fez com as suas colônias retrata um comportamento em que eles, os europeus, orientados pela filosofia do *ser* se propunham a oferecer sua *civilização* a todos os *bárbaros* para que o mundo todo fosse civilizado e pudesse desfrutar das bonanças que a sua civilização podia oferecer. Dessa forma, mortes, invasões e apropriações eram justificadas pela idéia de que a verdade pertencia aos europeus. Invasões territoriais e culturais. Os índios da América Latina vendo seu povo sendo exterminado e a mãe natureza, com quem tinham convivido em harmonia por tanto tempo indo água abaixo ou Atlântico acima. Os que restaram serviram de escravos dos europeus.

Mas a relação não marca apenas o cenário mundial. Ela continua após longos 513 anos de forte destruição de tudo o que era nacional. Este é o sinal de que os que ficaram aqui para construir a “civilização” não decepcionaram, continuando com a mesma ideologia de que tudo deve vir de fora, alheio a decisão dos verdadeiros donos do lugar.

Dessa forma a colaboração com o sistema vigente torna-se a única responsabilidade da educação bancária. Nela, o conhecimento como processo de busca é negado pela ideologia de que o educador é o que sabe enquanto os

educandos são os que não sabem. O educando deve ver no educador o seu contrário, seu oposto. A razão da existência do educador é a ignorância do educando.

Na educação bancária,

“o educador é o que educa; os educandos os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (PO 68).

Quanto mais o educando seguir esta lógica da submissão, da obediência e da repetição, menos desenvolverá o senso crítico e a consciência de que a realidade necessita de mudanças e esta mudança depende acima de tudo das suas atitudes.

Seguindo sua passividade, mais compartimentada, irreal e alienada ficará sua visão de mundo. Quanto menos consciência crítica, mais fácil se torna a aceitação do que lhe é depositado na mente.

A educação bancária procura tornar o educando cada vez mais dependente, cada vez mais oprimido, passando a falsa impressão de que querem resolver o problema com políticas assistencialistas que consideram a necessidade de assistir os oprimidos como se estivessem interessados em sanar seus problemas. A verdade é que o oprimido é um problema para o sistema. Para que o problema seja solucionado as patologias teriam que ser tratadas para que se ajustem à sociedade. Eles são marginalizados, estão fora do sistema. A solução é incorporá-los para que não sejam mais marginalizados. A educação bancária não quer oferecer ferramentas de transformação, apenas de adaptação. Pensar

autenticamente é perigoso.

É importante enfatizar que esta concepção de educação favorece à opressão na medida em que não valoriza nem respeita o outro. Para Dussel, da mesma forma que para Freire, o mestre opressor é o que não ouve a voz do discípulo, voz que interpela e quer seu espaço. O discípulo é totalizado no mesmo que o mestre já é. Esse mestre é representante fiel do sistema opressor, o sistema da totalidade.

O comportamento do mestre opressor é fundado na idéia grega de que o homem não é dono de sua história e depende única e exclusivamente do destino para saber se sua vida terá êxito e alcançará a felicidade ou será presa da desventura. O eterno retorno ao mesmo não deixa o homem transformar o mundo. A anti-historicidade não deixa o homem fazer história, apenas viver à sua mercê.

Para Freire, a educação bancária sugere esta idéia.

“Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade” (PO 71).

Aqui, Paulo Freire acompanha o que na visão semita diz respeito à “historicidade da existência humana”. O homem tem nas mãos o poder de determinar a sua existência, o poder de “escrever” sua própria história.

A educação bancária vê o homem como um cordeiro que espera a hora de seu sacrifício. Totalmente incapaz, indefeso diante da fatalidade dos acontecimentos com uma passividade que retrata

“uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração enchê-los de pedaços seus” (PO 72).

Em tudo se impõe a passividade ao pensar verdadeiro e autêntico. Quanto menos espaço para reflexão, menor o risco do educando se distanciar da linha prescrita. Quanto mais conteúdos para digerir menos espaço e tempo terá para conhecer outros conteúdos. A preocupação é que se tenha homens quietos e não

questionando.

A educação bancária superpõe um homem sobre o outro. O educador sobre o educando. Toda vez que isto acontece, temos um evento de dominação. Decorrente daí, a concepção de homens como simples coisas – o educador sujeito e o educando objeto. Assim se constrói uma sociedade desumana, pois vê todos como se fossem coisas. Vê tudo inanimado, estático. A isso chama-se necrofilia. A educação bancária, no momento em que se funda num conceito mecânico, estático que transforma os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Está assim, desviando-se da tarefa de refazer o mundo e torná-lo cada vez melhor, cada vez mais humano.

A educação que se propõe à libertação do homem não pode se fundamentar na compreensão deste como algo vazio para ser enchido. Deve optar por uma educação problematizadora do homem em suas relações com o mundo. Ela deverá valorizar o homem em suas diferenças. É como Dussel considera: a exterioridade metafísica do outro deve ser respeitada, pois diante do desconhecido a atitude esperada é o respeito. O outro deve ser sagrado diante de mim e não dominado por mim. A educação bancária presta favores à alienação, totalização. Torna o educando o mesmo que o educador, que trabalha para o sistema, já é.

B. A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E A EXTERIORIDADE

Aqui também, recolhemos a noção de exterioridade presente na reflexão de Dussel. Diferente da concepção bancária, a concepção problematizadora almeja a libertação do oprimido, a sua retirada da totalidade e a devolução de sua exterioridade.

“O antagonismo entre as duas concepções, uma, a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador – educandos, a segunda realiza a superação” (PO 78).

A dialogicidade, negada pela educação bancária por motivos naturais, é a fonte inspiradora essencial da educação problematizadora. O diálogo é imprescindível a quem deseja a libertação. Não há possibilidades de ouvir a voz do outro sem deixá-lo falar. Dessa forma, o maior sinal de respeito pelo outro é ouvi-lo. Ouvir-lo implica em um compromisso de responsabilidade diante daquilo que irá dizer. A sua palavra retrata seus anseios, suas revoltas, esperanças, conta sua história, relata sua cultura que é o núcleo ético mítico que permeia sua vida. A minha atitude diante do que irá dizer reflete o nível de compromisso que tenho com ele. A atitude de indiferença vai ajudar a manter as coisas como estão – a opressão. O compromisso com a transformação representa uma alavanca muito forte na busca da libertação. Conseqüentemente, as atitudes deverão cada vez mais demonstrar compromisso com a mudança.

A educação problematizadora é alicerce para a libertação. Ela rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária. Realiza a superação da dicotomia educador – educando.

“É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta forma, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (PO 78).

Na educação problematizadora não haverá mais sujeito e objeto. Apenas sujeitos do processo trabalhando juntos. Já não há mais autoridade, o diálogo

superou esta barreira.

“Já agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire).

Na educação problematizadora, educador e educandos descobrem juntos. O educador propicia ao educando possibilidades de descoberta, nos círculos de cultura. O objeto cognoscível não é mais propriedade do educador. Passa a ser resultado da reflexão sua e dos educando que agora não serão mais recipientes dóceis de conteúdos, mas investigadores e construtores de conhecimento. Realiza-se aqui, de forma radical, o que na cultura semita se identifica como “intersubjetividade ou metafísica da aliança”. Nos círculos de cultura, que não são o mesmo que a sala de aula, pois ocorrem onde quer que educador e educandos possam se encontrar para o processo educativo libertador, ocorre a intersubjetividade, momento em que a comunhão se estabelece como pressuposto, necessidade *sine qua* o processo libertador não ocorre.

“Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (PO 80).

O processo agora busca a emersão do aluno, a descoberta do mundo, do conhecimento, não seu arquivamento. O educando não é mais inibido para não buscar a independência, a capacidade de pensar sozinho, ele é incentivado a aprender desvelar o mundo que está diante dele. O desvelamento que ele alcança, aos poucos vai entusiasmando-o mais na continuidade do processo e o conhecimento torna-se um pressuposto para a liberdade. A educação é a prática da liberdade. Teoria e prática em sincronismo.

O educando tem agora possibilidades de desenvolver seu poder de captação e compreensão da realidade que lhe aparece, podendo, assim, realizar a sua ação no mundo para transformá-lo. Cada um forma sua maneira de pensar e atuar, sem necessidade de ninguém que lhe comunique o mundo da forma como vê.

Agindo e percebendo a dinâmica do mundo, sua compreensão estende-se além das fronteiras daquilo que o sistema quer que veja. Sua consciência crítica é

consciência indócil. Aceitando as coisas como são, semelhante a alguém que acredita serem os fatos e as situações de suas vidas, vontade dos deuses ou fatalidades do destino. Agora, o homem sabe que as coisas ocorrem desde seus atos. Sua felicidade ou infelicidade depende de suas próprias mãos; contrariamente é manipulação pelas mãos de outros. Seu conhecimento do mundo determina sua ação sobre ele. O mundo não é mais mistificado. A educação ajuda desmistificá-lo. Sobre isso, vimos em Enrique Dussel aquilo que ele chama de fetichização do sistema, o endeusamento com a finalidade de torná-lo eterno. No processo educativo libertador que também se faz presente nos dois filósofos, o sistema perde esse *status*.

Enquanto a educação bancária domestica a consciência, a problematizadora liberta-a. A primeira nega a possibilidade de mudança, a segunda mostra essa possibilidade. A concepção bancária não reconhece o homem como ser histórico, senhor de seu futuro, enquanto a problematizadora reconhece o caráter histórico do homem:

“Por isso mesmo que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com a realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (PO 83).

“Consciência histórica”, tal como entre os semitas. Muito pertinente é perceber que o fundamento do que diz Freire neste momento é o mesmo que o de Dussel quando nos fala sobre a cultura semita e a apresenta como éthos da libertação.

Na inconclusão e na consciência dela residem as raízes da educação como manifestação particularmente humana. Esta inconclusão reforça a necessidade da mudança do homem e o mundo que o rodeia, mudança preconizada pela educação problematizadora e combatida pela educação bancária que preconiza o estático, o imóvel, a permanência.

“Deste modo, a prática bancária, implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que não aceitando um presente bem comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (PO 84).

A educação problematizadora torna-se, assim, profética e portanto

esperançosa, para homens que caminham olhando para frente. Para isso, o homem deve pensar, diante da situação em que está, que ela não é intransponível e fatal, limite, “eterno retorno”, mas desafio. Supera-se assim, novamente em concordância com as idéias dusselianas, a fatalidade, o anti-historicismo do eterno retorno do mesmo.

A concepção problematizadora

“propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se” (PO 85).

C. DIÁLOGO E ANTI-DIÁLOGO.

A partir de agora queremos apresentar as características gerais do diálogo e do anti-diálogo defendendo a idéia de Freire de que o diálogo preconiza a libertação e o anti-diálogo a opressão.

Para o objetivo último da educação libertadora é preciso formar seres humanos com consciência de si estando no mundo, capazes de construção do conhecimento. Pessoas que diante de realidades novas sabem interpretá-las, pois é para isso que aprendem. Não pessoas que apenas repetem cartilhas ou manuais, pois, quando saírem desse universo restrito de noções, não saberão o que fazer, pois quem pensava por eles era o educador.

O ser humano deve saber e ter liberdade de dizer sua palavra, aprender a desvelar o mundo. Para isso, o educador deve saber ouvir o educando e propor reflexões onde o próprio educando vá construindo um conhecimento que lhe seja próprio. Para isso é necessário aproximá-lo de uma realidade familiar que desperte interesse de indagação. Falar sobre coisas distantes não desperta o gosto pelo conhecimento.

Os objetivos da educação problematizadora conduzem o ser humano à libertação e só são possíveis mediados pelo diálogo. Também para Dussel ouvir a voz do discípulo é a característica mais esperada do mestre libertador. Pelo diálogo se chega à libertação. Antes de tudo, libertação é deixar o ser humano ser ele mesmo livre da totalização, livre da alienação do sistema. O que primeiramente deve ser respeitado é o éthos do ser humano, o que constitui o seu núcleo ético mítico.

Já a ação antidialógica favorece a opressão, pois o ser humano não pode dizer a sua palavra, manifestar a sua opinião. Sua liberdade é suprimida e terá que viver digerindo coisas prontas sem o direito de aceitá-las ou não. A pessoa não tem parte na construção de sua história (anti-historicismo). Alguém constrói por ela sem perguntar se é isso que ela quer. Quem tem intenção de construir o indivíduo ilhado é a ação antidialógica usada pela educação bancária. Quem quer que a pessoa se construa em relação com o mundo é a ação dialógica na educação problematizadora. Vamos ver de forma mais específica as duas formas

de ação e o que cada uma delas implica.

1. AS CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO ANTIDIALÓGICA E A OPRESSÃO.

Os seres humanos são naturalmente inconclusos, mas são conscientes desse fato. É na educação que eles superam esta inconclusão. A educação confere ao ser humano outra característica: historicidade. Por ser histórico, o ser humano sabe que sua vida depende dele mesmo para ser de uma ou outra forma, há possibilidades de mudança dependente de sua ação. Daí que pela educação deve-se pensar o mundo para agir nele. Então a importância do diálogo como elo da corrente comunicativa, ao fazer com que os seres humanos, vivendo como sujeitos, individualmente, formem comunhão com os outros seres humanos. Na comunhão a libertação, como nas palavras de Paulo Freire: “os homens libertam-se em comunhão.

Se os seres humanos agirem antidialógicamente impedirão a comunicação e a comunhão. O mais lamentável é que além de impedirem a comunhão estarão impedindo que ocorra o processo do *quefazer*. A ação antidialógica forma seres humanos que aprendem apenas a fazer, repetir o que lhes é mandado, sem pensar o mundo. Há lideranças que tomam os seres humanos como meros fazedores ou executores de *slogans*. Também aí se dá a opressão. Os indivíduos apenas recebem passivamente a palavra de um outro, sem poder pronunciar a sua.

Não pode haver divisão entre ação e reflexão. O *quefazer* implica a união entre estas. Cumpre à liderança promover esta união, em comunhão com o povo para alcançar a libertação. Contrariamente, a liderança é também dominadora:

“Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (PO 147).

Vale conferir também em Dussel semelhante idéia quando este aborda as características do mestre opressor, já referidas neste trabalho. Ao contrário do mestre libertador, o opressor cala a voz do discípulo.

A. A CONQUISTA

A opressão contida na ação antidialógica tem algumas características

indicadas por Paulo Freire:

“O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista” (PO 161).

Cada ação do opressor diante das pessoas tem por objetivo último conquistá-las. Seja de forma sutil, doce ou brutal. A conquista pressupõe um sujeito conquistador e um objeto conquistado. A partir do momento em que é conquistado, o objeto pertence ao sujeito conquistador. A ação da conquista é necrófila, não permitindo ao oprimido a construção de sua própria cultura:

“O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando do oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (PO 162).

Aqui, Paulo Freire parece ser mais abrangente do que de costume quando fala de opressão. Fica mais próximo de Dussel que não considera apenas a relação professor aluno, então, círculos de cultura como locais onde se efetiva a dominação, mas o âmbito da cultura como um todo.

O anti-diálogo propicia a conquista e a manutenção da conquista requer o anti-diálogo. São duas coisas que ocorrem simultaneamente e com dependência mútua.

Para manter a conquista é necessário apresentar o mundo a partir da idéia de fatalidade, o mundo como destino dado, estático ao qual os seres humanos devem se ajustar e não ver possibilidades de transformá-lo. A massa conquistada deve ser passiva, espectadora, gregarizada. Percebemos novamente, que a idéia de destino presente na cultura grega e muito criticada por Dussel, também é posta aqui como uma barreira na libertação do oprimido, sendo característica explícita da educação bancária.

B. DIVIDIR PARA DOMINAR

Outra característica da ação antidialógica está na atitude de dividir para manter a opressão.

“Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder” (PO 165).

É fato que conceitos como organização, luta, união... são classificados como perigosos para o sistema. Sem demora mecanismos são acionados para frear qualquer manifestação ou indício de união. A união fortalece o grupo, a divisão enfraquece. É como tentar quebrar um feixe de varas, ou quebrá-las uma a uma.

Os métodos que tentam ilhar, isolar, desunir o povo também são aqueles que, no interior de uma ação cultural, buscam manipular a opinião pública. Os métodos mais sutis procuram atingir os elos mais fortes da corrente: aquelas pessoas que motivam a massa na direção de seus objetivos comuns. Eles são persuadidos com ofertas irrecusáveis para fazer com que se distanciem da tarefa natural de unir o grupo.

É sabido dos opressores que os oprimidos

“unificados e organizados farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano” (PO 170).

E por este fato a massa amorfa tome a forma de povo, procure se unir cada vez mais enquanto os opressores, a todo custo, procuram desfazer a união. Dominar um grupo unido é como tentar quebrar o feixe de varas juntas, numa só vez. É mais fácil quebrá-las uma a uma.

Às necessidades reais da população as elites respondem com programas assistencialistas que não fazem diferença para a resolução definitiva do problema.

“É que estas formas assistencialistas, como instrumento de manipulação, servem à conquista. Funcionam como anestésico. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como à solução concreta destes problemas. Há contudo, em toda esta assistencialização manipuladora, um momento de positividade. É que os grupos assistidos vão sempre querendo indefinidamente mais e os indivíduos não assistidos, vendo o exemplo dos que o são, passam a inquietar-se por serem assistidos também. E, como não podem as elites dominadoras assistencializar a todos, terminam por aumentar a inquietação das massas” (PO 177).

Esse assistencialismo toma, na verdade uma forma camuflada de ser divisor. Trata-se de mais uma estratégia para fazer com que o povo continue desunido, dividido. A assistência dada pelo sistema é a esmola dada a quem tem fome. Sacia a fome no momento mas não resolve o problema mais complexo da fome. É

um imediatismo que remedia problemas e faz com que as pessoas se desviem do caminho de transformação que estavam procurando seguir.

C. A MANIPULAÇÃO

“Outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas. Como a anterior, a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando” (PO 172).

A elite dominadora, através da manipulação busca alcançar a simpatia da massa às suas idéias. Busca fazer com que a massa se comporte conforme seus objetivos. Para isso, quanto mais incultas, sem consciência crítica, quanto mais alienadas mais fácil será manipulá-las. A educação antidialógica e a manipulação se co-implicam. Uma depende da outra para alcançarem seus objetivos. Impedindo as pessoa de pronunciarem sua palavra, impedirão que conheçam o mundo verdadeiro. Apenas conhecem o que os opressores lhe mostram. Assim, a manipulação da massa torna-se uma coisa fácil.

“A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (PO 174).

Um dos exemplos de manipulação das massas é a criação do mito de que há possibilidade de ascensão dentro do modelo oferecido. Dessa forma, a massa passa sua vida inteira tentando adaptar-se às normas impostas, na impressão de estarem dialogando com o sistema, sem tentar uma forma verdadeira de libertação. O sistema se mantém livre de qualquer ameaça.

A elite incute nas massas a idéia de que cada um deve buscar o êxito pessoal a todo custo. Assim, não pensarão em união.

D. A INVASÃO CULTURAL

Paulo Freire ainda indica, para finalizar, outra característica fundamental na teoria da ação antidialógica: a invasão cultural:

“A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (PO 178).

Como Freire caracteriza, a invasão cultural é uma forma de violência ao indivíduo da cultura invadida. Ele perde sua originalidade. Ao perdê-la, deve agir

de forma estranha à sua maneira de ser. Aprende a repetir o que ouviu do educador. A repetição soa sem sentido nenhum, por isso não transforma nada. A palavra para poder transformar deve ser pronunciada com relação direta a uma ação que deve estar também relacionada a uma situação real. A partir da alienação cultural, tudo se transforma. O ser humano age de acordo com sua cultura. Ela faz parte do núcleo ético mítico que orienta as ações do ser humano. A cultura nasce do contato do ser humano com o mundo em que vive. Quando viajamos para outro país percebemos culturas diferentes. Levamos a nossa conosco, mas estamos fora de contexto. O opressor leva sua cultura além de suas fronteiras e a deposita nos seres humanos para que assumam a cultura sua como deles. Estes, com a cultura que lhes foi imposta estarão agindo de uma determinada maneira, numa outra realidade que não a sua. Percebam que não há mais realidade a ser transformada, pois as ações não se dirigem a ela, se dirigem a uma realidade ausente.

Enrique Dussel condena a ação de desrespeito ao núcleo ético mítico de um povo dizendo que um e outro não podem ser separados, sob pena de destruí-los. A isso se propõe a ação antidialógica.

“Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades” (PO 179).

A ação antidialógica inicia-se no lar onde os filhos são obrigados a receber passivamente todas as ordens dos pais e cumpri-las. A autoridade paterna impõe-se e não permite ao filho dizer a sua palavra, apenas repetir a dos pais. No futuro, quando crescerem, serão seres humanos opressores que repetirão na sociedade os mesmos atos com que foram educados. Estarão a vida toda servindo a uma prática dominadora e se acham trancafiados nela sem possibilidade de agir de forma diferente. Por isso a libertação não é unilateral, é para os oprimidos e também para os opressores. Daí que insistimos no caráter comum da ação libertadora de que Freire fala: a libertação em comunhão. Trata-se, semelhante a Dussel, da idéia de que não se pretende, com a libertação, a inversão de papéis, mas que na libertação, vejam-se livres, tanto os oprimidos, da opressão, quanto os opressores da desumanidade das ações que exerciam

sobre os oprimidos. Então, deixar de ser opressor também significa libertar-se.

A libertação é também o poder transformador da revolução cultural. Esta

“é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja sua tarefa a cumprir” (PO 186).

2. AS CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO DIALÓGICA E A LIBERTAÇÃO

Da mesma forma como faz um mapeamento dos elementos constitutivos da ação antidialógica, Freire o faz positivamente para ação dialógica.

A. A COLABORAÇÃO

Na ação dialógica não há um eu (sujeito) dominador e um outro (objeto) dominado, por isso não há necessidade de que o sujeito conquiste o objeto. Todos são sujeitos de sua história, por isso a primeira máxima é a colaboração.

“Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (PO 196).

Isso não significa dizer que na ação dialógica não haja liderança, mas que a liderança possui comportamento que ajuda a massa no processo de libertação. Processo que deve iniciar-se e realizar-se a partir das massas populares. A liderança colabora com as massas. Isto se dá a partir da comunicação. O diálogo não impõe, não domestica e não deposita verdades nos seres humanos, favorece a descoberta, a construção do conhecimento.

A teoria da ação dialógica não mitifica o mundo, desafia o ser humano a problematizá-lo; a resposta a esta problematização é a ação necessária à transformação. Assim ocorre o desvelamento do mundo, fruto da ação do sujeito sobre ele.

B. A UNIÃO

Na ação dialógica se valoriza também a união. A parábola do feixe de varas serve para ilustrar este momento. A ação dialógica propicia a união do feixe de varas e a conseqüente dificuldade para quebrá-las. A ação antidialógica oferece a possibilidade e facilidade de quebrar as varas na medida em que busca a

separação e portanto a vulnerabilidade das massas.

A ação dialógica de unir para libertar é de Freire dizendo que ninguém liberta ninguém, nem os seres humanos se libertam sozinhos: todos libertam-se em comunhão.

A união, enquanto solidariedade dos oprimidos entre si pode se dar entre todos indiferentemente de seus níveis de opressão, se oprimidos num ou noutro modelo opressor. Relevante é a consciência de ser oprimido enquanto classe oprimida.

A importância dessa conscientização é fundamental. Descobrir-se ou perceber-se oprimido implica na reflexão de que há sujeitos fazendo-o de objeto. A coisificação anula sua humanidade. Os seres humanos

“descobrem que, como seres humanos, já não podem continuar sendo quase-coisas possuídas e, da consciência de si como seres humanos oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (PO 206).

É na constituição das classes que constitui-se a união. O homem percebe-se unido na medida que percebe-se parte de um todo formado por outros homens que lutam por objetivos comuns: esta é a consciência de classe.

Junto à união, a ação dialógica propicia a organização das massas populares.

A ação dialógica já pode ser percebida como um processo. Cada etapa deste processo é complementar à anterior e complementada por uma próxima.

“Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares” (PO 207).

Sendo assim, ao abrir caminhos para a libertação, todo processo e a história construída por ele se mostra e age como rival número um do processo antidialógico.

C. A ORGANIZAÇÃO

A organização trata da unidade na diversidade. Não se pode nem se quer, na ação dialógica, que os seres humanos sejam formatados, fiquem todos iguais e aí sejam postos juntos para alcançarem os mesmos objetivos, mecanicamente. Essa forma serve a quem quer dominar. Dominar um grupo homogêneo se torna mais

fácil. Um grupo heterogêneo organizado precisa de liderança.

As massas precisam de liderança, disciplina, ordem, objetivos e tarefas a cumprir. Isto não implica que sejam manipuladas, coisificadas.

A organização tem que se prestar à libertação, afastando a manipulação. Não é como coisas que os oprimidos se libertam, mas como seres humanos.

O processo todo procura oferecer ao oprimido a oportunidade de pronunciar o mundo. Não há mais a mitificação do mundo pelo opressor, mas ambos agora podem pronunciar o mundo juntos. O fato, porém, da liderança não poder impor sua palavra não implica em liberalismo, pelo risco de levar as massas à licenciosidade.

“A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo afirma a autoridade e a liberdade” (PO 210).

Não há liberdade sem autoridade, tampouco esta sem aquela. Do mesmo modo que não há autoritarismo sem negação da liberdade, nem liberalismo sem negação da autoridade.

“Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa” (PO 211).

D. A SÍNTESE CULTURAL

Por fim, Paulo Freire apresenta a síntese cultural como último ponto da teoria da ação dialógica.

Toda ação cultural, segundo ele, conduz os seres humanos a uma prática. Ela pode estar a serviço da dominação ou da libertação. Ela se movimenta no espaço dialético entre a permanência e a mudança os dois grandes resumidores da ação opressora e da ação libertadora, respectivamente; o que a ação dialógica deve fazer é revelar o mundo do antagonismo que a ação antidialógica mitifica e esconde. Assim haverá superação das contradições e libertação do ser humano.

A intenção que está por trás da teoria da ação antidialógica é que o mundo permaneça como está para que a estrutura continue oferecendo regalias a quem estão sendo favorecidos.

Na síntese cultural, a liderança não impõe seus valores culturais às massas,

pois, mesmo vindos de outro “mundo”, não vem para entregar nada, vem para ajudar a construir, integrada, em comunhão com a massa que busca o desvelamento do mundo e a pronúncia de sua palavra. Agora, não há mais atores e espectadores, todos se integram como povo, todos são atores na ação que exercem sobre o mundo. Esta ação dos seres humanos no mundo fará frente à resistência de mudança procurada pela ação antidialógica:

“Destá maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (PO 214).

Na síntese cultural, como não há mais um educador que prescreve e os educandos que seguem as prescrições, liderança e povo criam juntos suas linhas de ação. Os saberes se complementam. Um aprende com o outro, enriquecendo-se na síntese cultural que resulta dos dois saberes. Ao contrário da invasão cultural, a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, nega a imposição de uma sobre a outra como um sujeito sobre um objeto:

“Ninguém liberta ninguém. Ninguém se liberta sozinho. Os seres humanos se libertam em comunhão” (Paulo Freire).

De fato, no pensamento de Dussel e Freire podemos identificar semelhanças muito grandes. Tanto em um quanto em outro há valorização de elementos da cultura semita e desvalorização, aversão à elementos da cultura helênica.

Paulo Freire é prático. Ele parte da prática, da vivência no dia-a-dia da pobreza de sua gente, principalmente em Angicos e depois pelo mundo inteiro e então, elabora uma teoria de libertação dos povos oprimidos que deve se efetivar a partir da educação, que não se desprende nunca da política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos fazer, num primeiro momento, uma arqueologia do pensamento de Dussel. Trata-se de conhecer os frutos do “retorno às origens” como ele mesmo diz. Este teve dois momentos: o primeiro no contato com a cultura semita, e o segundo no contato com a cultura helênica.

De fato, vimos que a leitura e proposta filosóficas de Dussel são fundamentadas nesta que podemos chamar de gênese de sua filosofia. As noções de totalidade e exterioridade são elaboradas a partir do contato com estas duas culturas.

Em seguida, apresentamos, de maneira geral, a proposta filosófica de Dussel, levando em conta, principalmente sua obra de 1977: *Filosofia da libertação na América Latina*. Aqui ele nos apresenta a vida do homem a partir das relações entre o “Eu” e o “Outro”, duas totalidades que não têm se respeitado muito na história da humanidade. Trata-se da identificação, a partir daí, da dominação exercida pelo “Eu” centro sobre o “Outro” periferia.

Dussel não fica apenas no âmbito geral desta dominação, apresenta-a de forma específica em todos os níveis de nossa vida, seja no erótico, da relação homem-mulher, no pedagógico, da relação mestre-discípulo ou no político, da relação irmão-irmão. Em cada um Dussel identifica as maneiras como a dominação ocorre e como se poderia pensar em libertação.

O que mais nos interessou para o trabalho foram a dominação/opressão e libertação pedagógicas, já que nossa proposta procurou trazer também alguns fundamentos do pensamento de Freire (as concepções de educação: bancária e problematizadora ou crítica) para fazer uma comparação com a “Pedagógica” de Dussel.

Neste sentido, Dussel apresenta o que há de melhor em sua ética, a ética da vida. As discussões a respeito desta questão são muitas. Qual deve ser o fundamento da ética atual? Dussel não hesita então. O fundamento é o respeito pela VIDA. E a vida humana se mostra como critério na experiência da exterioridade metafísica do Outro. O Outro, mesmo desconhecido, diante de mim é sagrado. O respeito pelo Outro também se retrata no respeito pela sua língua,

pela sua religião, pelos seus costumes, é o princípio da libertação.

As semelhanças entre Dussel e Freire em nossa proposta de estudo são significativas. Principalmente o fato de que ambos tendem para uma subjacente valorização da cultura semita no processo de constituição de um *éthos* que irá determinar a possibilidade ou não de êxito no processo educativo para a libertação. Este é um ponto chave na filosofia de Dussel: a construção de uma educação efetivamente libertadora. E nisso converge para a fonte de Paulo Freire.

Os dois grandes pensadores latino-americanos, com base na situação concreta de opressão e dominação, proclamam uma denúncia: há uma alienação desumanizadora. E um anúncio: o homem latino-americano a reclamar sua liberdade e dignidade.

A crítica de Dussel ao anti-historicismo do eterno retorno, ao dualismo antropológico e ético e ao monismo transcendente é categórica e direta. Da mesma forma que exalta a forma da cultura semita conduzir-se, principalmente no que diz respeito à consciência histórica e à metafísica da aliança, desde a importância que atribui à unidade antropológica e ética. Neste sentido, nos oferece uma contribuição muito original ao fazer resgate da matriz cultural judeu-cristã, de qualquer modo presente na cultura latino-americana. Assim, também sugere releitura da história da filosofia.

Paulo Freire, ao apresentar suas idéias sobre as concepções de educação, pontua ações específicas do opressor condenando-as, e aponta também aquelas ações contrárias às do opressor que deveriam ser assumidas. De modo geral em suas críticas, de uma forma subentendida, está presente a opção que Freire faz pela cultura semita. E não apenas em sua reflexão pedagógica, pois Paulo Freire de certo modo foi, sobretudo, um pedagogo desde uma efetiva ação educativa. Uma inflexão entre Dussel filósofo e Paulo Freire educador!

Em Dussel identificamos influência muito forte do pensamento filosófico, p. ex. de Heidegger, de Paul Ricoeur e principalmente de Emmanuel Lévinas. Dussel articula *Filosofia da Libertação* com *Ação de Libertação*, com seus níveis concretos de análise. No entanto, pode ser que Paulo Freire tenha inspirado de modo mais efetivo práticas libertadoras. Ficamos entre um bom teórico, Enrique

Dussel, e um bom prático, Paulo Freire.

BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.
- CASALI, Alípio. *A Pedagógica de Enrique Dussel. Elementos para um estudo crítico*. Dissertação de mestrado. Programa de Filosofia da Educação da PUCSP. SP, 1979.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o Grego e o Semita*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- COSTA, Márcio. *Educação e libertação na América Latina*. Campo Grande: CEFIL, 1992.
- DUSSEL, Enrique D. *1492: o encobrimento do Outro – a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique D. *Caminhos de libertação latino-mericana*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- DUSSEL, Enrique D. *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Buenos Aires, Guadalupe, 1974.
- DUSSEL, Enrique D. *El humanismo helénico*. Buenos Aires: EUDEBA, 1975.
- DUSSEL, Enrique D. *El humanismo semita*. Buenos Aires: EUDEBA, 1969.
- DUSSEL, Enrique D. *Ética Comunitária*. Trad. Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis : Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Trad. Luiz João João Gaio. São Paulo: Loyola, 1987.
- DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da libertação – crítica à ideologia da exclusão*. Trad. Georges I. Maissiat. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 1995.
- DUSSEL, Enrique D. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.
- DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana*. Vol. I-V. Trad.

- Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Educación Libertadora*. Madrid: Zyx, 1973.
- FREIRE, Paulo. *La importância de leer y el processo de liberación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, Moacir (organizador). *Paulo freire – uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- GALEANO, Eduardo H. *As veias abertas da América Latina*. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LAMPE, Armando (Organizador). *Enrique Dussel – Ética e a filosofia da libertação*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Cehila, 1995.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de Filosofia II – Ética e Cultura*. Coleção Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- PLATÃO. *Fédon*. Trad. e notas de José C. de Souza, Jorge Paleikat e João C. Costa. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- RICOEUR, Paul. *História e Verdade*. Trad. F. A. Riberiro. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- VICENTINO, Cláudio. *História Geral*. São Paulo: Scipione, 1997.

ZIMMERMANN, Roque. *América Latina o não-ser*. Petrópolis: Vozes, 1987.