



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

Maria Inês Adjuto Ulhôa

**Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo
Freire e Enrique Dussel**

Brasília

2024



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

Maria Inês Adjuto Ulhôa

**Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo
Freire e Enrique Dussel**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília como requisito final à obtenção do título de doutora em Direitos Humanos.

Orientadora: Professora Vanessa Maria de Castro

Brasília
2024

Maria Inês Adjuto Ulhôa

**Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo
Freire e Enrique Dussel**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Centro
de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília como
requisito final à obtenção do título de doutora em Direitos Humanos.

Banca examinadora:

Professora Vanessa Maria de Castro
Orientadora/Universidade de Brasília (UnB)

Professor José Geraldo de Sousa Junior
Membro/Universidade de Brasília (UnB)

Professora Adelaide Alves Dias
Membro externo/Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professora Maria Cecília Barreto Amorim Pilla
Membro externo/Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Professor Pedro Demo
Membro Suplente/Universidade de Brasília (UnB)

Brasília

2024

Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel

Agradecimentos

“[...] E aprendi que se depende sempre / De tanta, muita, diferente gente / Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras tantas pessoas E é tão bonito quando a gente entende / Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá / E é tão bonito quando a gente sente / Que nunca está sozinho por mais que pense estar / É tão bonito quando a gente pisa firme / Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos / É tão bonito quando a gente vai à vida / Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração” (Caminhos do Coração – Gonzaguinha)

A inspiração primeira para essa seção de agradecimentos vai para Gonzaguinha pela bela canção “Caminhos do Coração”, que, para mim, resume tudo o que gostaria de dizer a todas as pessoas que, de diferentes maneiras, desde pela presença, pela companhia, pela palavra, pela escuta, mas também pelas ausências, estiveram presentes em minha vida e que, direta ou indiretamente, estão também presentes neste trabalho, na forma de incentivos, de afetos e de diálogos. Esta tese é fruto de muitas interlocuções travadas ao longo da minha existência. Cada palavra escrita aqui se valeu dessas inspirações que me converteram em leitora persistente e atenta àquilo que se liga de modo ativo às tramas de minha vida.

Agradeço aos meus pais, Rosival e Clélia, às minhas filhas, Fernanda e Luiza e aos meus nove irmãos, aos amigos de toda vida, aos colegas de trabalho, aos companheiros de Partido, aos meus professores e à orientadora desta tese Vanessa Maria de Castro, por abrirem janelas de descobertas e que muito me ajudaram em minhas reflexões sobre a vida e o mundo. Um agradecimento especial à professora Cléria Botelho (deixou saudades), pelo incentivo, e à revisora Denise Hudson, que leu carinhosamente tudo aqui escrito e muito contribuiu para a consolidação do texto final.

Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel

O fato de que as ideias têm uma matriz emocional é da máxima importância, pois é uma chave para a compreensão do espírito de uma cultura. Sociedades diferentes, ou diferentes classes dentro de uma sociedade, têm um caráter social específico, e, baseado neste, diferentes ideias se formam e tornam-se poderosas. Assim, por exemplo, as ideias de trabalho e sucesso, como principais objetivos da vida, tornaram-se poderosas e sedutoras para o homem moderno estribadas em sua solidão e em suas dúvidas; já a propaganda de esforço e luta incessantes para os índios *Pueblos* ou os camponeses mexicanos seria completamente inócua. Esta gente, tendo uma diferente estrutura de caráter, dificilmente entenderia o que quereria dizer uma pessoa que apresentasse esses objetivos, ainda que soubesse a língua desta. Da mesma forma, Hitler e a parte da população alemã que tem a mesma estrutura de caráter dele acham sinceramente que quem quer que julgue que as guerras podem ser de todo abolidas é um rematado idiota ou um simples mentiroso. Na base de seu caráter social, a vida sem sofrimento e desgraça lhes é tão pouco compreensível quanto a liberdade e a igualdade (Eric Fromm, *O medo à liberdade*, 1980, p. 221).

Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel

Resumo

A presente tese procura contribuir teoricamente para a compreensão da potencialidade da práxis da libertação de que nos fala Paulo Freire, quando aponta que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, e Enrique Dussel, que nomeia uma práxis política de libertação a partir dos excluídos para uma nova forma de conceber a vida no respeito e na justiça à alteridade do *outro*. Trata-se de uma investigação de caráter reflexivo especulativo, na qual pretendi analisar os pressupostos teóricos-conceituais de uma pedagogia da libertação em Paulo Freire e em Enrique Dussel, compreendida como atividade intersubjetiva e dialógica. Parto do olhar desses dois autores, que se mostraram essenciais para o conhecimento mais aprofundado da contradição antagônica opressor/oprimido – colonizador/colonizado para a reflexão de um processo de transformação construído no diálogo entre sujeitos históricos, que constituem “a comunidade das vítimas”, dos “oprimidos”. Constata-se uma relação entre esses dois pensadores pela forma radical com que buscaram tematizar a realidade latino-americana, a partir de conceitos que questionam a condição subalterna imposta aos povos latino-americanos pelo projeto capitalista dirigido pelo pensamento eurocêntrico colonizador. Esta pesquisa tem o desafio de avançar e de aprofundar o conhecimento sobre tal tema e dos conceitos que lhes são pertinentes, com o intuito de contribuir para o alcance da atualidade e da relevância do processo de construção do sujeito histórico, que, como advogam Freire e Dussel, exige o processo de conscientização que contribua para uma práxis política de libertação.

Palavras-chave: direitos humanos; libertação; práxis; conscientização; educação; descolonial.

Raising awareness in order to liberate or the potential of the praxis of liberation in Paulo Freire and Enrique Dussel

Abstract

The purpose of this thesis is to make a theoretical contribution to understanding the potentiality of the praxis of liberation discussed by Paulo Freire, when he points out that women and men can change the world for the better, to make it less unjust, and Enrique Dussel, who names a political praxis of liberation from the excluded towards a new way of conceiving life in respect and justice for the *otherness* of the other. The research is of a speculative reflective nature, in which I intended to analyze the theoretical-conceptual assumptions of a pedagogy of liberation in Paulo Freire and Enrique Dussel, understood as an intersubjective and dialogical activity. I start from the perspective of these two authors, who have proved essential for a more in-depth understanding of the antagonistic contradiction of oppressor/oppressed - colonizer/colonized, in order to reflect on a process of transformation built on dialogue between historical subjects, who make up “the community of victims”, of the “oppressed ones”. There is a relationship between these two scholars due to the radical way in which they sought to thematize Latin American reality, based on concepts that question the subordinate condition imposed on Latin American peoples by the capitalist project led by Eurocentric, colonizing thought. The challenge of this research is to advance and deepen our knowledge of such themes and the concepts pertinent to them. Our aim is to contribute to the current relevance of the process of constructing the historical subject, which, as Freire and Dussel advocate, requires a process of conscientization that contributes to a political praxis of liberation.

Keywords: human rights; liberation; praxis; awareness; education; decolonial.

Concienciar para liberar o el potencial de la praxis de la liberación en Paulo Freire y Enrique Dussel

Resumen

Esta tesis pretende hacer una contribución teórica a la comprensión del potencial de la praxis de liberación de la que hablan Paulo Freire, cuando señala que mujeres y hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para hacerlo menos injusto, y Enrique Dussel, que nombra una praxis política de liberación de los excluidos hacia una nueva forma de concebir la vida en el respeto y la justicia por la *alteridad* del otro. Se trata de una investigación de carácter reflexivo especulativo, en la que me propuse analizar los presupuestos teóricos y conceptuales de una pedagogía de la liberación en Paulo Freire y Enrique Dussel, entendida como actividad intersubjetiva y dialógica. Parto de la perspectiva de estos dos autores, que se han mostrado esenciales para una comprensión más profunda de la contradicción antagónica opresor/oprimido - colonizador/colonizado, para reflexionar sobre un proceso de transformación construido desde el diálogo entre los sujetos históricos que componen «la comunidad de víctimas», los «oprimidos». Existe una relación entre estos dos pensadores debido a la radicalidad con que buscaron tematizar la realidad latinoamericana, a partir de conceptos que cuestionan la condición subalterna impuesta a los pueblos latinoamericanos por el proyecto capitalista liderado por el pensamiento eurocéntrico y colonizador. Esta investigación tiene el desafío de avanzar y profundizar el conocimiento sobre este tema y los conceptos que le son relevantes, con el objetivo de contribuir a la relevancia actual del proceso de construcción del sujeto histórico, que, como defienden Freire y Dussel, requiere del proceso de concientización que contribuya a una praxis política de liberación.

Palabras clave: derechos humanos; liberación; praxis; concienciación; educación; decolonial.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1. ESSENCIALMENTE HUMANO: A EXISTÊNCIA QUE APONTA CAMINHOS A PERCORRER	28
1.1. O discurso mentiroso como ferramenta de poder	28
1.1.1. Intimidação e exclusão: fronteiras obscuras.....	33
1.2. História e práxis participativas e solidárias	38
1.2.1. Vida e obra transformando mundos	47
1.3. A práxis é ação consciente	55
1.3.1. Epistemologias humanistas e libertadoras.....	60
1.4. Subjetivações e a causa da libertação	65
1.4.1. O processo que liberta.....	67
1.4.2. Aportes de uma visão humanizadora da prática educativa.....	71
1.4.3. Educação popular: contribuição estratégica para a transformação da realidade.....	78
1.5. O papel conscientizador que a educação efetivamente representa.....	82
1.5.1. O ato pedagógico crítico como processo de autonomia.....	84
1.5.2. O sujeito histórico emerge do processo de conscientização.....	92
1.6. Sem ilusões, a escolha do caminho importa.....	97
1.6.1. A responsabilidade pelo <i>outro</i>	103
1.7. Esperançar, palavra para o nosso tempo.....	105
1.7.1. Ousar sonhar.....	111
1.8. Conhecimento libertador: mais do que desafios.....	112
2. O PENSAMENTO DESCOLONIAL E A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS.....	121
2.1. Vozes da periferia à denúncia do colonialismo.....	126
2.1.1. Teorizando a América Latina: a questão centro e periferia.....	133
2.1.2. Despertar consciências para o pensar crítico libertador.....	139
2.2. Pedagogia da dominação e a ilusão da individualidade.....	145
2.2.1. A colonialidade do ser e a humanidade negada.....	150
2.2.2. Saber para combater	157
2.2.2.1. Identidades e culturas violentadas.....	161

2.2.3. Confrontos e compromissos: debate que não se encerra.....	164
2.3. Criando a própria humanidade, política e culturalmente.....	171
2.3.1. As fronteiras do pensamento e a ruptura com a ideologia da exclusão.....	175
2.3.2. A dominação na relação Eu-Outro.....	181
2.3.2.1. Violência e negação do outro.....	183
2.3.2.2. O ato de acusar para transformar.....	188
2.3.3. Superar a modernidade pela transmodernidade.....	192
2.4. A responsabilidade contra a indiferença.....	195
2.4.1. Contradições e confrontação.....	199
3. ÉTICA E DIGNIDADE: UM OLHAR À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS.....	203
3.1. Todo esperar tem um horizonte.....	203
3.2. Entre a utopia e o projeto político concreto.....	207
3.2.1. A diversidade cultural nos direitos humanos.....	215
3.2.1.1. Subjetividade, consciência e identidade cultural.....	220
3.3. O avanço da percepção humanista dos direitos humanos	225
3.3.1. Em tempos de destruição, o desafio dos que resistem à exclusão.....	230
3.3.2. O cultivo dos direitos como exigência existencial	234
3.3.3. Diálogos com a ética religiosa	237
3.4. Os direitos humanos e sua dinâmica emergente e libertadora	242
3.4.1. Direitos humanos e a história como essência	243
3.4.2. Qual percepção dos direitos humanos?.....	253
3.5. Para além do instituído, a práxis	259
3.5.1. Problematizando protagonismos	267
3.5.2. Mudar a realidade material, objetiva e subjetiva: ainda uma esperança	269
3.5.2.1. Não basta proclamar direitos	274
3.6. Teoria crítica: “o diamante ético dos direitos humanos”	277
3.5.1. Diante da negação, a emergência da práxis	281
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote (MARX, 2005, p. 146).

A afirmação das formas de libertação¹ no mundo moderno não pode prescindir do debate a respeito de como o ser humano se historiciza ao trilhar caminhos para *ser* e *estar* no mundo e com o mundo. Por esta razão, parece-me justo afirmar que perceber o “estar no mundo” desperta e possibilita ampliar a consciência para o fato de que o campo das práticas transformadoras, conforme argumenta o mais aclamado educador brasileiro, Paulo Freire, é um processo de construção permanente, cujo papel está intimamente associado à formação de um pensamento crítico à procura da libertação, para, assim, poder compreender que os valores que levam à cidadania só podem ser afirmados se, por extensão, estiverem garantidos mais que os direitos universais das pessoas, aqueles direitos econômicos, sociais e culturais, conquistados na luta coletiva.

Baseando-me em Paulo Freire, para quem a busca da razão de ser dos fenômenos e dos objetos está na leitura da realidade, ou na “leitura do mundo”, que, por sua vez, não pode se resumir à reflexão crítica sobre os fundamentos, deve ir além e buscar identificar por meio da práxis² tudo aquilo que pode e deve ser transformado, é que deduzo que contribuir para formar pessoas livres e sujeitos de sua história deve ter como objetivo a

¹ Nesta tese, a expressão “libertação” será utilizada em preferência à “emancipação”, expressão típica da Escola de Frankfurt. A palavra “libertação” foi amplamente utilizada pelos pensadores latino-americanos em relação ao pensamento descolonial, principalmente em Enrique Dussel, com a Filosofia da Libertação. Paulo Freire a utilizou largamente para se referir a uma pedagogia libertadora que visa libertar os oprimidos de seus opressores. A *Pedagogia do oprimido* tem a “dignidade” como fundamento e condição da ação pedagógica libertadora.

² Karl Marx define a práxis como *atividade prático-crítica*, isto é, como atividade humana perceptível em que se resolve o real concebido subjetivamente. Para Antonio Gramsci, a práxis é história, ou melhor, “o fazer-se da história, a sua realização por obra da vontade racional.” In BOBBIO, MATEUCCI, PASQUINO, *Dicionário de política*, vol. 2, p. 987, 988, 2000.

libertação. Afinal, “defender nossos direitos não é prova de autoritarismo, é sinal de amor à liberdade, à democracia e à justiça” (FREIRE, 2013, p. 237).

Também Enrique Domingo Dussel³, um latino-americano descendente de alemães, filósofo, teólogo, historiador e um dos iniciadores da Filosofia da Libertação na América Latina, a corrente filosófica que pôs no centro as periferias⁴ e os povos oprimidos, é também inspirador deste trabalho. Toda a produção filosófica de Dussel contém reflexões alusivas ao processo de conscientização e à práxis libertadora, o que o fez construir um universo categorial, como a “vítima”, a “alteridade”, a “totalidade”, a “libertação” e o “eurocentrismo”, e contribuiu com aportes riquíssimos ao debate e reflexões sobre práticas pedagógicas libertadoras, porque ele pensou a filosofia não em função dela mesma, mas tendo em seu horizonte a práxis humana.

Por que Paulo Freire e Enrique Dussel? – uma escolha reflexiva e consciente

Paulo Freire e Enrique Dussel, dois intelectuais latino-americanos, são referências internacionais no que diz respeito à perspectiva de uma pedagógica da libertação a partir do pensamento pedagógico, revolucionário, teológico e filosófico, com destaque a uma concepção de filosofia e de educação orientada à libertação do oprimido. Nota-se que Enrique Dussel já alertara que a ‘pedagógica’ não deve ser confundida com a ‘pedagogia’. Segundo o próprio autor, a pedagógica é um momento fundamental; ele a chama pedagógica para que se entenda que é como um momento filosófico, e não empírico, nem didático das ciências da pedagogia. Para ele, há muitos tipos de relações pedagógicas, que uma geração deve transmitir às gerações seguintes, melhorando cada vez mais o método de transmissão de sua experiência histórica. Verifica-se, então, que, no pensamento dusseliano, a pedagogia é a ciência do ensinamento ou aprendizagem, enquanto a pedagógica é a parte da filosofia que pensa a relação face a face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão etc.

³ Durante a escrita desta tese, tomo conhecimento da morte de Enrique Dussel, aos 89 anos, ocorrida no dia 05/11/2023. Cala-se uma voz que tanto clamou para a necessidade da formação de quadros políticos e para a libertação de povos oprimidos. A presença de seu legado persistirá por longos tempos porque sua vastíssima trajetória evoca a dor dos que clamam por justiça.

⁴ Tanto em Enrique Dussel como em Paulo Freire, existe o “centro”, que se caracteriza como a região que quer dominar e/ou colonizar, em que existe uma cultura dominadora, um “centro cultural”, como a Europa, Estados Unidos, e a “periferia”, que sofre a objetificação, a coisificação e a negação de seu ser, ou seja, os países colonizados.

Ou seja, “o pedagógico neste caso tem uma ampla significação de todo tipo de “disciplina” (o que se recebe de outro) em oposição à “invenção” (o que se descobre por si mesmo) (DUSSEL, 1977d, p. 153-154).

Paulo Freire e Enrique Dussel empenharam-se em pensar a história para além das matrizes eurocêntricas e viram na pedagogia e na filosofia a possibilidade de impulsionar a construção de uma consciência ético-crítica como processo permanente para a libertação dos oprimidos. Ou seja, pensar o *outro* a partir de sua realidade, de sua exterioridade, perpassa os escritos dos dois autores na intencionalidade de superação do modelo de dominação capitalista. Em ambos, encontramos conceitos, ideias, concepções e propostas metodológicas que tão decisivamente influenciaram sobre a formação de uma pedagógica libertadora que confrontasse o campo em que a liberdade não seja reconhecida. Assim é que eles aderiram a um projeto político transformador, fundamentado em uma compreensão alargada da injustiça social e de uma crítica sistêmica à sociedade capitalista. Embora não tenham se associado formalmente ao marxismo, tanto Paulo Freire como Enrique Dussel incorporaram categorias essenciais do pensamento marxista para o que eles entendiam como necessário à formação de uma consciência ético-crítica do excluído/oprimido/vítima e para os instrumentos essenciais que revelassem a intersubjetividade comunitária necessária ao caminhar do sujeito histórico para uma práxis libertadora frente à opressão capitalista.

Indiscutíveis referências do pensamento crítico, com ampla influência no campo da educação⁵, da filosofia, da história, entre tantos outros, mas também nos movimentos sociais populares⁶, e na longa e árdua luta que travaram por outra hegemonia política e

⁵ A educação, diz Platão, “é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade”. In GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. Ver https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Consulta em 04/10/2023.

⁶ Embora o termo movimentos sociais dizer respeito a todas as formas de organização social, inclusive, as formas conservadoras e/ou burguesas, a sua referência neste texto estará sempre associada a suas formas progressistas e de luta por direitos. Por isso, tratarei a expressão “movimento social” sempre em associação ao termo “popular”, por entender que este possui uma maior sincronicidade com as lutas dos oprimidos, com as lutas operárias. Para melhor explicação, conforme GOHN (1999), “movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo”.

cultural, alicerçada na democracia e na construção de *outro mundo possível*⁷, Paulo Freire e Enrique Dussel desenvolveram elementos interdisciplinares que apontam para a perspectiva de os povos oprimidos estarem preparados para se saberem cidadãos críticos engajados. Sabiam de suas responsabilidades públicas como intelectuais e jamais se furtavam ao debate em torno daquilo em que acreditavam.

Posso dizer que essas questões acima ressaltadas, inseridas em temáticas atuais emergentes diante de situações de sujeição de populações ainda subalternizadas, racializadas e oprimidas, é que provocaram a motivação de desenvolver esta tese, *Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel*, porque estão imbuídas de uma concepção estratégica de superação das injustiças e das desigualdades e de promoção do desenvolvimento do sujeito histórico capaz de uma compreensão crítica da realidade e de afirmá-la como experiência do comum, orientada pela solidariedade, tanto em terrenos práticos quanto teóricos.

Nessa motivação é que dialogo com Hannah Arendt (2002) no que diz respeito às noções de pensar, argumentar e comprometer-se com a luta de quem resiste contra o obscurantismo, pois, de acordo com ela, o debate constitui a própria essência da vida política. Arendt, ao formar uma opinião, considera um dado tema de diferentes pontos de vista, “fazendo presentes em minha mente as posições dos que estão ausentes”, possibilitando, a partir de então, a capacidade mais alargada de pensá-los e de formar opinião a respeito deles. Por conseguinte, ao ter a opinião formada, Arendt não está simplesmente junto apenas a si mesma, na solidão da meditação filosófica. Pelo contrário, declara ela: “permaneço nesse mundo de interdependência universal, onde posso fazer-me representante de todos os demais” (ARENDR, 2002, p. 299-300).

Considerando o que disse Hannah Arendt, tenho por decisão trazer para esta pesquisa a potencialidade de um instrumental teórico que procura revelar o processo de conscientização crítica a partir do conhecimento da situação opressora de que são vítimas os oprimidos. Frente a isso, surgem as possibilidades apontadas nos argumentos de Paulo Freire e de Enrique Dussel, que não permitem um senso comum *per se*, ou um simples academicismo, mas que possibilitam compreender homens e mulheres como sujeitos

⁷ Este foi o lema do Fórum Social Mundial, que teve sua primeira edição em 2001, na cidade de Porto Alegre (RS), no contexto dos protestos globais contra o neoliberalismo, com vistas à construção de um outro mundo possível a ser construído coletiva e solidariamente, com base na educação popular. O evento se construiu como uma contraposição direta com o Fórum Econômico Mundial. Em janeiro de 2025, Porto Alegre sedia, novamente, o evento, que traz ao debate o tema “Democracia e Direitos dos Povos e do Planeta”.

cognoscentes e críticos de si na busca da experiência da evolução e da transformação e assumam o próprio papel de libertação. Neste sentido, ao fazer uso dessas contribuições, trago a compreensão e a preocupação de Paulo Freire em definir e defender a práxis como a teoria do fazer, pois, de acordo com ele, “não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 2011a, p. 172-173).

Além disso, considere necessário estabelecer elementos para um melhor entendimento daquilo que se diz sobre a “práxis libertadora” como um direito humano. Neste caso, abrangendo a concepção de que os direitos humanos são expressão das lutas por dignidade e que têm suas raízes no projeto da possibilidade de autonomia do sujeito social, para dar sentido à nossa experiência e àquilo que somos ou àquilo que podemos nos tornar. Nesse processo, tem-se como horizonte a ideia de que a liberdade se constrói a partir da percepção crítica e da profunda compreensão do que está em causa, ou seja, a dignidade no contexto da existência social e individual dos seres humanos, com base nas condições concretas que cada pessoa tem de construir, com liberdade, a sua própria história. Por isso, direitos humanos estão sendo gestados permanentemente pelos diversos sujeitos sociais em sua diversidade.

Discussões que configuraram esta pesquisa objetivaram alcançar a possível relevância humanizadora do pensamento de Paulo Freire e de Enrique Dussel, revestidas da reflexão de como o ser humano pode buscar a liberdade como afirmação para uma vida em dignidade, vista como essencial aos direitos humanos. Nota-se, no entanto, que a autonomia do pensar e do agir deve ser vista levando-se em conta, principalmente, que a partir do momento em que os direitos humanos se tornaram uma gramática emancipatória encontraram resistência nos aparatos estatais e no sistema do capital, que, como já sabido, oprime o indivíduo, concentra riqueza, aumenta a desigualdade e a pobreza; quadro esse acentuado pela apropriação do patrimônio público pelos interesses privados. Nessa estrutura, dominada pelos interesses da elite econômica, a miséria, o preconceito e o sofrimento são banalizados.

Assim, atribuí a mim entusiasmo e coragem para buscar referências e os fundamentos de uma visão crítica da libertação como uma perspectiva dos direitos humanos, que aponte para a possibilidade de transformação da realidade social que se oferece na luta pela dignidade, em contraponto à ideologia do individualismo e da competitividade, e de entender como essa práxis formula e reconstrói essas realidades. É, portanto, à luz do pensamento de Paulo Freire e de Enrique Dussel que este trabalho de

investigação mostrou-se desafiador por abordar os contextos opressores que negam a potência da práxis libertadora, na qual ação-reflexão-ação estão intrinsicamente conectadas na tessitura de novos saberes, transformando a consciência ingênua em consciência crítica, imprescindível para a esperança de mudar o mundo, torná-lo melhor.

A potencialidade do pensar crítico

Paulo Freire e Enrique Dussel, sob um significante de resistência, procuraram mostrar como os seres humanos, em sua condição de oprimido ou vítima, de forma individual ou coletiva, podem realizar uma atividade autotransformadora e consciente para um projeto efetivo de libertação para o qual é imprescindível a presença do *outro*. Ambos compartilharam uma condição comum, de luta pela igualdade e pela solidariedade e tematizaram pedagógica e filosoficamente de forma radical⁸ e crítica a América Latina. Além de apontarem para as visões totalizantes do mundo, que se refletem também no campo da cultura, ambos os autores lutaram pelo reconhecimento e respeito aos povos originários e tradicionais da América Latina, para a sua cultura, seus costumes e modos de produção, objetivando o confronto com o pensamento “civilizatório” eurocêntrico para a afirmação de identidades próprias. Enfatizaram, sobretudo, a historicidade do ser humano, a intencionalidade da consciência e da práxis, entendidas como processos do ser humano na elaboração do mundo desejado e da sua cultura, o que leva a crer que o povo deve ser o sujeito de sua cultura e de sua destinação histórica. Uma cultura autêntica e livre pressupõe que homens e mulheres, como sujeitos, participem do mundo da cultura.

A meta da libertação exige do ser humano afirmar e reconhecer o sujeito livre e com autonomia em um processo permanente de construção/reconstrução, conforme o projeto filosófico-pedagógico de Enrique Dussel. Ao dar início a seu projeto, Dussel percebeu a necessidade de se aprofundar nos estudos de uma identidade latino-americana que se contrapusesse à relação opressor-oprimido instituída pelo pensamento colonizador junto à América Latina desde 1492. Dussel procurou, então, oferecer instrumentos

⁸ Em Paulo Freire e em Enrique Dussel, a radicalização é crítica, por isto libertadora. “Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva” (FREIRE, 2011a, p. 34). Eles entendiam, a radicalidade, seguindo o pensamento marxiano, não no sentido do radicalismo, mas no empenho de buscar as raízes ou origens das coisas e da História. Na proposta educativa de Dussel encontra-se a adoção de estratégias voltadas à libertação dentro de um processo de radicalização da questão social contrária à lógica neoliberal hegemônica que o sistema do capital implementou na América Latina.

reflexivos para a construção de uma crítica às cadeias que há séculos dominavam os povos latino-americanos. Por sua vez, Paulo Freire defendia que mais do que a união da teoria e da prática, a práxis é a ação-reflexão-ação do oprimido sobre e com o mundo, para transformá-lo e superar a dualidade opressor/oprimido. A importância que Freire dava à práxis pedagógica como processo de ação-reflexão-ação estava baseada na promoção de um pensamento crítico a partir da realidade vivida. Afinal, “não poderia deixar de ser assim. Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é” (FREIRE, 2011a, p. 64).

Objetivaram, assim, tanto Paulo Freire como Enrique Dussel, a superação de um modelo de dominação eurocêntrico sobre o continente latino-americano ao questionarem a condição de subjugação em que se encontravam os povos desse continente, historicamente tratados como subalternos pelo projeto capitalista a partir do pensamento eurocêntrico colonizador. Para além disso, é necessário perceber o momento histórico em que ambos os autores produziram suas teorias – em contextos de forte efervescência política nacional e internacional – para enriquecer a nossa própria compreensão histórico-social. Por isso, o tema desta pesquisa é provido de historicidade porque possui uma história referendada na obra desses autores sob diversas perspectivas em diálogo com outros pensadores preocupados com a descolonização do saber, do ser e do poder.

Frente a essas propostas de vida e de possibilidades de transformação dos sujeitos pela conscientização de homens e mulheres como seres históricos inacabados e inconclusos, através do diálogo, da responsabilidade pelo *outro*, pela causa do *outro*, é que tenho por objetivo nesta pesquisa analisar como Paulo Freire e Enrique Dussel propõem a construção de uma práxis para a libertação compreendida como atividade revolucionária no processo de construção do conhecimento dos sujeitos oprimidos.

Para o alcance desse objetivo, busquei verificar uma aproximação entre o pensamento de Paulo Freire e de Enrique Dussel e identificar, em suas obras, concepções que conduzam a uma pedagogia da libertação como atividade intersubjetiva e dialógica, pensada desde o lugar específico do *outro*, para atender aos seguintes objetivos específicos:

- investigar os fundamentos epistemológicos e pedagógicos presentes nas obras de Paulo Freire e Enrique Dussel, com ênfase na relação entre opressor e oprimido e no papel da conscientização crítica;
- analisar o conceito de práxis libertadora em Freire e Dussel, explorando sua abordagem para a construção do sujeito histórico;

- realizar uma leitura crítica e intersubjetiva da pedagogia da libertação, verificando como o diálogo e a responsabilidade com o *outro* podem contribuir para a construção de um conhecimento libertador.

Com este propósito, procurei estabelecer nexos e abordagens que esquadrinham percursos transversais, aproximações e singularidades nas percepções e pontos de vista de ambos os autores na crítica ao paradigma dominante autoritário e colonizador eurocêntrico e na produção de uma pedagógica da libertação. Ou, como constata Enrique Dussel (2022, p. 375), de que a vítima⁹ é um vivente humano e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema. Também o pensamento freireano está intimamente ligado à reflexão sobre as pessoas e o seu modo de *ser* e de *estar-no-mundo*, ou seja, em mediação com os processos interativos que elas estabelecem com os demais seres e com o mundo, constituindo consciência de si e do mundo, pautada na sensibilidade e no diálogo, para ser capaz de respostas aos desafios da realidade histórico-social, considerando-as como *ser-no-mundo, ser histórico, ser-com-os-outros e ser dialógico*.

Para tratar dessas questões, é preciso explicações que possam esclarecer os conceitos centrais envolvidos nessa discussão e que possam permitir uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos na construção de uma práxis libertadora, principalmente nos países latino-americanos, que, como se sabe, têm uma rica história de luta pela independência e autodeterminação, por entenderem que a soberania e a independência são direitos inalienáveis que devem ser preservados e respeitados. Em tal perspectiva, ressalta-se que os valores humanos trabalhados intersubjetivamente podem ser realizados considerando o oprimido, a vítima do sistema opressor, como o princípio e o fim de um processo de libertação, havendo, assim, a importância da compreensão das estruturas social, econômica, política e cultural.

Para tanto, é preciso problematizar a forma de dominação injusta que se estabeleceu nas relações humanas e, com elas, a relação opressor-oprimido. Assim estabelecida essa problematização, considero especialmente significativo trazer questionamentos, como: se outro mundo, ou outra visão do humano, é possível? Como reconhecer o ser humano como sujeito livre e, portanto, capaz de uma consciência ético-

⁹ A referência de Enrique Dussel à vítima ele o faz no sentido coletivo, o qual abrange uma comunidade, um povo. “As vítimas são reconhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que são afetados por alguma situação de morte” (DUSSEL, 2022, p. 303).

crítica? E, como uma pedagogia de ensino pode possibilitar um processo de humanização e de libertação?

Trago essas perguntas com o propósito de provocação temática para esta investigação e em busca de distinguir as condições e significados que possibilitam as diferentes formas do processo de construção do conhecer, do conhecer sem medo, pois conforme Paulo Freire, o oprimido tem medo de assumir a possibilidade real de viver a liberdade, assim como o opressor tem medo de perder o seu posto. Segundo Freire (2011a, p. 46), a libertação necessariamente nasce a partir dos oprimidos; é deles a semente da liberdade. Liberdade que, na expressão de Freire, é uma conquista, não uma doação, por isso exige uma permanente busca. Ele explica que ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem, sendo, portanto, condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos homens e mulheres como seres inconclusos.

Essas são abordagens que estão refletidas nesta pesquisa de forma a situá-las com base precisamente nos elementos mais relevantes na defesa de propostas transformadoras justas e necessárias e, sobretudo, da conscientização ético-crítica inseridas no pensamento tanto de Paulo Freire quanto de Enrique Dussel. Para tanto, objetivei unir ideias e teorias de ambos na formulação de suas pedagógicas, que incentivaram a renovação crítica do pensamento na produção do conhecimento orientado a ações pela transformação do “ainda-não-é” naquilo que pode “vir-a-ser”, ou, de uma consciência “ingênua” para uma consciência “crítica”.

É justamente nesse aspecto que este estudo se direciona para a constatação de Enrique Dussel e de Paulo Freire de que as razões, significados e sentidos políticos que levam o ser social a conhecer e construir uma práxis da libertação em diversos contextos históricos, é o desejo contra qualquer forma de opressão moral ou institucional. A compreensão epistêmica tanto em Freire como em Dussel não deixaram dúvidas quanto ao reconhecimento de suas reflexões sobre o ponto de partida e o ponto de chegada sobre o que eles pretenderam ao problematizar o processo histórico em que o ser humano se reconhece – dos marginalizados, à exterioridade negada, à afirmação da positividade, ao conhecimento, à transformação, à libertação.

É a partir do questionamento sobre o fundamento tanto da libertação como uma possibilidade que depende da ação das pessoas para tornar-se realidade, quanto dos contextos históricos sociais e culturais em que os seres humanos se afirmam em sua dignidade e liberdade para fugir da opressão, que o diálogo proposto nesta pesquisa entre

estes dois pensadores se sustenta e interage na importância do compromisso de conscientização do oprimido/vítima no processo histórico da libertação dos seres humanos no seu mundo e com o mundo. É assim que vemos se afirmar uma maneira de levar em consideração que os escritos de Paulo Freire e de Enrique Dussel podem ser apropriados, como instrumentalização subjetiva, por movimentos sociais populares de diversos tipos (sindicatos, associações, movimentos por moradia, cooperativas, grupos de bairro, entre outros), para combater os interesses do sistema do capital e lutar movidos pelo conhecimento científico da realidade, não se subordinando à ideologia da classe dominante.

Na ênfase de edificar uma compreensão da universalidade da pedagogia da libertação, é que aqui se busca a interface da epistemologia freireana, referente à educação do oprimido, com a dusseliana, sobretudo na denúncia acerca das condições em que vivem milhões de seres humanos, que, localizados nas periferias, clamam por uma vida digna. É ainda neste sentido que a presente pesquisa se situa como um “processo de descoberta” e não apenas como ato descritivo-analítico referenciado nos estudos bibliográficos que me permitiram a esperança de poder ajudar a recuperar a teorização pedagógica libertadora que ainda parece oferecer a possibilidade de esclarecimento das perspectivas de justiça econômica, cultural e política aos povos oprimidos na atualidade e, assim, iluminar a significação histórica desse movimento libertador que se encontra na generosidade intelectual de Paulo Freire e de Enrique Dussel.

Tal escolha não foi apenas metodológica, mas acima de tudo política, com a pretensão de, ao estabelecer aproximações das obras de Paulo Freire e de Enrique Dussel, reposicionar e melhor apreender o tema da luta por libertação e por direitos humanos em conexão com a práxis¹⁰ de movimentos sociais populares como processo de luta para se obter os bens necessários para a vida e na reversão das condições desfavoráveis de vida em que se encontram imersas grande parte da população mundial a partir da devastação neoliberal de direitos sociais, econômicos e culturais e das agressões a direitos fundamentais dos trabalhadores, imigrantes, povos indígenas, pessoas pretas, mulheres, militantes LGBTQIA+, entre outros¹¹.

¹⁰ Paulo Freire afirma que “se exercer a vontade na luta contra o que nos ameaça e oprime fosse coisa que se fizesse sem pertinaz trabalho e sem notável sacrifício, a luta contra qualquer tipo de opressão seria bem mais simples” (FREIRE, 2000, p. 47).

¹¹ Conforme DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian (2016, p. 9), “além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em

O desenvolvimento desse tema decorreu, assim, de inquietações sobre a compreensão que envolve a complexidade do conceito de libertação humana enquanto teoria e prática social, política e cultural e como referência para a luta dos povos oprimidos em contraposição ao poder estabelecido de opressão e domínio. Um longo itinerário foi traçado para o cumprimento do objetivo proposto, o que significou compreender o que Karl Marx, inspirador tanto de Paulo Freire como de Enrique Dussel, propôs em defesa de um movimento de libertação do povo oprimido. Segundo o filósofo alemão, seria preciso encontrar um outro apoio que aquele, sempre equívoco, dos príncipes. Marx “procurou na situação e no movimento vital dos homens mais explorados, mais oprimidos, mais desprovidos de poder, o fundamento de um poder revolucionário, vale dizer capaz de suprimir a exploração e a opressão”¹². Ou seja, uma libertação das pessoas das amarras materiais e ideológicas que reproduzem a opressão.

Percurso da pesquisa

Ciente de que todos nós devemos pensar e pesquisar crítica e historicamente a realidade social e política, é que compreendo que na pesquisa estão implicados o olhar, as experiências de vida e as opções político-ideológicas do pesquisador, pois, entendo a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico, em concordância com João Paulo Netto (2011, p. 23), como uma “relação em que o sujeito está implicado no objeto”. Ademais, não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, na medida em que estas, como disse Paulo Freire, são inextricáveis para nossa humanidade. Não existe uma sem a outra na análise da realidade ou na ação sobre ela no processo de transformação, estão em permanente dialeticidade (FREIRE, 2011a, p. 51). Essas noções é que serviram ao presente estudo para estabelecer as condições de conhecimento do objetivo proposto, acentuando-se, pois, uma oportunidade para a compreensão do ser humano na natureza e na história, bem como de suas condições de existência como ser social, político e cultural. Observa-se que, na produção do conhecimento, nenhuma pesquisa está sob a insígnia da

todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo”.

¹² Conforme MERLEAU-PONTY, Maurice. Nota sobre Maquiavel. *In Lua Nova*, revista de Cultura e Política. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), nº 55-56, 2002. Consulta em 25/07/2023.

neutralidade na percepção objetiva da realidade. Por isso, na presente pesquisa fica explícito que toda produção de conhecimento é influenciada por fatores contextuais e subjetivos, reconhecendo que a percepção da realidade está sempre mediada por essas influências.

Investigar a práxis da libertação em Paulo Freire e em Enrique Dussel, sua gênese e evolução histórica, mobilizou em mim um repertório de sensações e percepções que conectaram as inquietações e os desejos na perspectiva de mostrar como ambos os autores se apresentaram ao mundo, em uma postura militante, como defensores de uma humanidade justa e solidária. Mas, para além disso, como ambos buscaram, pela dialogicidade, formas de percepção-interpretação da realidade que, mediadas pela educação e pela filosofia, permeiam construir um processo social, primeiramente sobre a cognição individual e depois pela ação coletiva com vistas a pensar, compreender, modificar e humanizar o mundo a partir de troca de ideias e impressões.

Nessa perspectiva, minha análise foi organizada e sistematizada por um planejamento metodológico orientado pela pesquisa qualitativa e desenvolvida a partir de estudos bibliográficos, essencialmente teóricos e subsidiariamente históricos, tendo como fontes prioritárias as obras de Paulo Freire e de Enrique Dussel, mas também referenciadas em outros autores que, além de dialogarem com uma ética da afirmação do *outro*, contribuem para uma práxis da libertação e por um mundo mais justo e mais fraterno.

Para Marly Oliveira, a *pesquisa qualitativa* permite um processo de reflexão e de análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Nesse contexto, a *pesquisa bibliográfica* pode ser aplicada ao estudo da história e das suas relações e permite um processo de reflexão e de análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação, o que implica estudos segundo a literatura pertinente ao tema (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

A *pesquisa bibliográfica* se desenvolve, de acordo com José Carlos Köche (2011), tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Segundo este autor, na *pesquisa bibliográfica*, o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. “O objetivo da

pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema” (KÖCHE, 2011, p. 122).

Com efeito, essa maneira de pesquisar conduz nossos olhares por novas e renovadoras explicitações conceituais que se desdobram aos itinerários da escrita. Por isso, os modos pelos quais pretendi, nessa jornada, obter meu objetivo, encontra ressonância no que diz Pedro Demo (2011, p. 10): “se olharmos bem a dialética questionadora do conhecimento, temos de aceitar que o conhecimento crítico é sempre, pelo menos em algum sentido, novo, já que o questionamento acrescenta-lhe alguma dimensão, algum olhar, alguma preocupação que antes não existia ainda”. Pedro Demo, expressa que o fazer científico nas ciências humanas é estar atento para uma rigorosidade teórico-metodológica, mas, também, perceber que só é científico o que pode ser discutido e questionado.

A perspectiva apresentada coloca para o pesquisador a importância de compreender que toda ciência está integrada a uma lógica histórica e todo indivíduo é um ser histórico. Neste aspecto, Eric Hobsbawm (1998) chama a atenção sobre o sentido e os significados das mudanças históricas, pois o sentido do passado como uma continuidade coletiva de experiência é, para o historiador, surpreendentemente importante. Isso está explícito na sua referência de que “o passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 1998, p. 22). Dessa reflexão, Hobsbawm conclui que o problema para os que querem interpretar a história é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Também como assinalou Walter Benjamin (1994), ao dizer que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história, até porque a história não é um tempo homogêneo e vazio, mas saturado de agoras. Porém, como apontara este autor, articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”, mas sim apropriar-se de reminiscências: “assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Parece, portanto, que a questão fundamental está na maneira crítica com a qual entendemos a presença do passado nos procedimentos do presente, como alerta Paulo Freire (2000, p. 75), de que “o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas”.

Frente a essas observações metodológicas, propostas para o caminho da elaboração da escrita, considero que essa escolha foi a mais adequada e eficaz para alcançar os objetivos propostos, devido, principalmente à consistência teórica, à coerência, tematizada nas obras de Paulo Freire e Enrique Dussel em função da práxis humana.

Caracterização metodológica

Quanto ao aspecto da investigação para esta tese, por meio da *pesquisa bibliográfica*, reafirmo a garantia que ela proporciona ao objetivo de conhecer e analisar conhecimento disponível já publicado quando exploramos os fundamentos teóricos dos autores escolhidos em suas percepções críticas, mas, também, porque demanda um esforço metodológico para saber olhar além do óbvio. Principalmente, não esquecendo que os livros “são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1999, p. 8).

Essa opção permitiu que fossem tratados aqui temas complexos e diversos, entrelaçados com a pretensão do estudo em pauta. Assim, a intenção nesta tese não é a de aprofundar exaustivamente cada tema abordado, mas proporcionar o diálogo entre os autores escolhidos e a reflexão crítica que o tema requer a partir de uma pesquisa de caráter mais “exploratório”, cuja contribuição teórica pretende melhor posicionar o tema da práxis da libertação em âmbitos da luta social. Vale salientar que a principal característica desta investigação está no esforço por sistematizar e explicitar os principais fundamentos em que Paulo Freire e Enrique Dussel desenvolveram em suas obras a compreensão da práxis da libertação, em que busquei construir um texto condizente com o momento histórico em que foram produzidas, mas contextualizando-as em várias oportunidades para a atualidade histórica.

Para tal modelo investigativo, considerando tratar-se de um estudo de *natureza teórica*¹³, uma vez que está voltado para o exame da produção intelectual a respeito de um conceito, adotei procedimento sobre a importância do ato de ler como “um processo que envolve uma compreensão crítica e que não se esgota na decodificação pura da

¹³ Conforme ECO, Umberto (2019, p. 14), “uma tese teórica é aquela que se propõe atacar um problema abstrato, que pode já ter sido ou não objeto de outras reflexões”.

palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 2021a, p. 36), revelando que a palavra não é apenas significação teórica, é também ação transformadora do mundo, sendo também práxis.

Paulo Freire observava que a importância do ato de ler pressupõe uma compreensão do texto em seu contexto e as referências que o tornou possível, como o contexto histórico, as lutas sociais, a cultura, a economia, a política, ou seja, suas marcas históricas e sociais. É exatamente nessa perspectiva que procurei analisar o conceito central apresentado nesta tese nas obras de Paulo Freire e de Enrique Dussel, com a ideia de que elas não só foram produto da história, como também exerceram influência histórica, pois foram interferidoras nos processos de conhecimento e de conscientização que orientam a pedagogia da libertação de povos oprimidos.

Portanto, uma leitura deve ser refletida e contextualizada, pois, conforme o argumento de Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra exige a continuidade da leitura do mundo (FREIRE, 2022, p. 58). Entende-se, assim, que ler o mundo e ler a palavra formam um movimento sem rupturas, um movimento de vai e vem. Assim, “a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2021a, p. 51). Freire também defendia não haver separação entre ler e escrever, pois o exercício da leitura necessariamente exige o exercício da escrita, e da própria produção de texto. “É preciso não separar a leitura da produção da palavra para ser lida de novo. Fora disso não tem sentido a leitura” (FREIRE, 2022, p. 58). Paulo Freire acreditava que na democratização de direitos sociais está o direito à leitura.

Esse procedimento de investigação permitiu identificar no pensamento freireano e dusseliano as categorias “libertação”, “conscientização”, “práxis”, “educação”, “descolonial”, contextualizando-as aos “direitos humanos”, e interligadas a outras, como “história”, “política”, “economia”, “classe”, “gênero”, “etnia”, “pobres” e “não-pobres”, e distinguindo concepções em comum entre ambos os autores sobre visão de mundo e suas contribuições para a construção de uma nova práxis da libertação para enfrentar os padrões hierárquicos, violentos e opressores que atuam a serviço da desumanização da vida, conforme ficou demonstrado nos capítulos que conformam esta tese, além das *considerações finais*. Não se trata, portanto, de uma visão comparativa entre os dois autores, mas um diálogo, um encontro entre eles, para compreender no pensamento de ambos a teoria-prática de um processo libertador.

No desenvolvimento da tese, busquei estruturá-la de maneira a uma melhor interpretação e compreensão dos postulados que nortearam a obra de Paulo Freire e de Enrique Dussel no que diz respeito à práxis libertadora, na qual, procurei alcançar objetivamente a riqueza e a intencionalidade de ambos os autores estabelecendo uma leitura que distingue e ao mesmo tempo entrelaça o tema principal em temáticas reflexivas e críticas acerca de seu sentido.

No capítulo inicial, *Essencialmente humano: a existência que aponta caminhos a percorrer*, a tese investiga a trajetória intelectual, sem, no entanto, seguir uma ordem cronológica, de Paulo Freire e de Enrique Dussel. Procuo demonstrar que, em grande parte, contextos vividos em experiências pessoais determinaram a construção e a evolução do pensamento desses autores. O capítulo sintetiza e explicita a leitura e a reflexão de ambos sobre um esperar histórico-concreto, segundo a compreensão da pedagogia dos sonhos possíveis, do acordar da consciência, em Paulo Freire, e de uma filosofia da libertação, articulando uma práxis que possibilite a utopia de uma nova ordem, em Enrique Dussel, como base para o processo libertador, lembrando que Dussel pensou uma ética da libertação a partir da realidade filosófica da América Latina, em um cenário de dependência tanto de saberes quanto de poderes. Este capítulo foi destinado ainda à exposição de histórias vividas e de uma práxis que convidam à reflexão sobre caminhos a se realizar no esperar de uma vida em dignidade, esquadrinhando a contribuição de ambos os autores em seus conceitos centrais e fundantes desde uma pedagógica que liberta às denúncias de um vergonhoso abismo entre pobres e ricos, entre incluídos e excluídos e à convocação de uma práxis crítica e libertadora.

A seguir, em *O pensamento descolonial e a busca por novos paradigmas de libertação*, a pesquisa se desenvolveu em face da crítica à colonialidade e ao colonialismo, procurando contextualizar o tema com o pensamento elaborado por Paulo Freire e por Enrique Dussel no tocante às possibilidades de uma reflexão descolonial acerca dos direitos dos povos e às suas críticas ao sistema do capital, muito bem pontuadas em suas obras. Este capítulo se dedica também a analisar e a contextualizar o pensamento descolonial, com vistas à superação do sistema de dominação e de opressão, amparado em outros autores que se dedicaram ao tema. A intenção é a de iluminar o debate e a reflexão que molduram essa linha de pensamento e de crítica, bem como a de apresentar um ferramental teórico capaz de compreender as relações e conceitos nas críticas existentes ao conhecimento dominador eurocêntrico, que se reivindica universal, como

estratégia para a superação da dependência política e de pensamento que dificulta o exercício da liberdade em vários âmbitos.

No terceiro capítulo, *Ética e dignidade: um olhar à luz dos direitos humanos*, trago as inquietações que permeiam o debate sobre os direitos humanos desde suas origens com a perspectiva do reconhecimento, do respeito e da garantia das autonomias, as identidades e as dignidades dos seres humanos. Nesta parte da pesquisa, procurei problematizar o horizonte da libertação dos seres humanos com o desafio de situar os direitos humanos sobretudo no campo político em seu propósito transformador e libertador. Busquei evidenciar as indagações e reflexões que emergiram da tessitura teórico-conceitual da pedagógica da libertação em Paulo Freire e em Enrique Dussel associada à teoria crítica dos direitos humanos, com a intenção de melhor posicionar o tema da luta por direitos humanos dentro da teoria da práxis libertadora e concreta dos movimentos sociais populares.

Pensar a práxis da libertação no contexto que lhe imprimiu Paulo Freire e Enrique Dussel como projeto utópico de superação teve o esforço, como foi exposto nas *Considerações finais* desta tese, de contribuição para a ampliação do entendimento da obra desses dois pensadores. Nesta parte da pesquisa, revisei o todo construído nos capítulos anteriores para elaborar um resumo, não para indicar uma possível conclusão, mas para propor a continuidade dessa reflexão com que nos brindou Paulo Freire e Enrique Dussel e apontar para a atualidade dessa pedagógica da libertação e conclamar o seu lugar e sua necessidade premente entre os povos oprimidos. Povos esses, deve-se dizer, produzidos historicamente pelos discursos colonizadores em nome da cobiça e da intolerância.

1. ESSENCIALMENTE HUMANO: A EXISTÊNCIA QUE APONTA CAMINHOS A PERCORRER

Não discuto quebrar ... Agora, quem às três da manhã tá de olho aberto, se espreme pra chegar no emprego às sete, lá passa o dia todo, volta às onze da noite pra acordar a canivete de novo às três, tinha que ser de bronze pra fazer isso sempre, todo dia, levando na marmitta arroz, feijão e humilhação...¹⁴

1.1. O discurso mentiroso como ferramenta de poder

Estamos no ano de 2018. A campanha eleitoral para a Presidência da República no Brasil se acirra e um turbilhão de inverdades, as chamadas *fake news*, invadem corações e mentes dos brasileiros. Certos temas, como as ‘verdades’ e as ‘mentiras’, são fundamentais para uma reflexão sobre aqueles dias e os que vieram a seguir nos quatro anos do mandato do presidente Jair Bolsonaro. No entanto, não basta afirmar a dualidade existente neste período, mas apontar onde essas duas categorias se inserem, em que pontos de vista, ideias e culturas elas podem soprar e deixar tudo fora da ordem habitual e a provocar deformações da realidade, que se processaram diuturnamente para a manipulação que lhe serviu de sustentação durante o seu mandato, e continuam a atormentar o processo democrático ainda hoje. Nesta encruzilhada da (des)ordem e da revolta, ressurgem, em pleno século 21, quando já se supunha seu desaparecimento, o fascismo, com todas as suas complexidades e seus paradoxos. À diferença do conservadorismo tradicional, que sempre foi forte no país, o fascismo, com as suas muitas

¹⁴ Fala do personagem Jasão na peça de teatro *Gota d'água*, escrita por Chico Buarque e Paulo Pontes, publicada pela Editora Civilização Brasileira, 1976, p. 94.

caras, disfarçadas ou não, mostra sua face cruenta e eivado de mentiras que se querem verdades.

A partir daqui impõe-se a reflexão a respeito de como é viver sob o avanço do obscurantismo. O debate se dá a respeito das percepções que se tem do mundo sob o crescente avanço das pós-verdades, em que crescente número de pessoas estão seduzidas por promessas e narrativas, que existem desde sempre, mas hoje constituem uma horrível novidade, pois se apresentaram com novas roupagens ao conservadorismo religioso, violência de Estado e militarização da sociedade. Em outros termos, complexificando a fronteira entre o fictício e o real.

Caminho aqui com Myriam D’Allonnes (2020) quando ela questiona se é possível induzir efeitos de verdade com um discurso de ficção. Claro está que isso impõe reflexões ético-políticas e morais ao tentarmos entender a relação entre ficção, realidade e imaginário diante de uma possível fragilidade do que é de fato verdadeiro e sobre o quanto teorias conspiratórias podem ser nocivas ao debate público e suas implicações políticas. O problema complica-se, diz D’Allonnes, quando se analisa a natureza do processo que viola as verdades de fato: a saber, a mentira, ou mais exatamente a capacidade de mentir, de negar ou deformar a realidade factual. A autora explica que a mentira não está isenta de afinidades com a possibilidade de transformar o real pela ação, “ou dito de outro modo, de imaginar que o real poderia ser diferente daquilo que é”. Segundo D’Allonnes, “Arendt defende esta tese desconcertante, até provocadora, insistindo na proximidade entre a aptidão para mentir, para negar deliberadamente a verdade, e a capacidade de agir que permite transformar o mundo” (D’ALLONNES, 2020, p. 16).

Por sua vez, Giuliano Da Empoli (2020) aponta como pessoas são manipuláveis, por meio de estratagemas nada éticos, em que a ciência é posta a fazer com que cidadãos comuns passem a fazer parte da engrenagem da barbárie fascista, como se ela fosse um imperativo para o pertencimento a um novo mundo. Para o autor, a física quântica é salpicada de paradoxos e de fenômenos que desafiam a racionalidade científica: “ela nos revela um mundo no qual nada é estável e onde uma realidade objetiva não pode existir – porque, inevitavelmente, cada observador a modifica na perspectiva de seu ponto de vista pessoal” (DA EMPOLI, 2020, p. 174). A denúncia de Da Empoli sobre como cientistas usaram seus conhecimentos a serviço de uma nova versão do mundo, em que apelos à ordem, à família e à nação são recorrentes, encontra eco no que disse D’Allonnes (2020, p. 108), com inspiração em Hannah Arendt, no sentido de que uma vez

desaparecidos os regimes totalitários, “soluções análogas podem muito bem sobreviver sob a forma de ‘tentativas fortes’ que surgirão sempre que parecer impossível remediar a miséria política, social e econômica de um modo que seja digna do homem”.

Para Hannah Arendt, não se faz política sem fatos nem eventos. A questão é que os fatos podem ser distorcidos e até mesmo apagados e podem não voltar nunca mais. É o que podemos evocar nestes tempos de internet e mídias sociais e questionar a voracidade com que elas nos impõem conteúdos e como os compartilhamos. Mas: “Como ousaram tanto?” questiona Arendt em seu ensaio “A mentira na política” (2017). Esta é uma questão impregnada de significados e expressa o sentimento de indignação diante de fatos escandalosos e ignóbeis que grassam toda a história da humanidade. Arendt apresenta sua crença pessimista de que a veracidade nunca esteve entre as virtudes políticas, e mentiras sempre foram encaradas como instrumentos justificáveis nesses assuntos. Em seu texto, Arendt aborda o caso específico da ingerência e do terror da ação dos Estados Unidos da América (EUA) no Vietnã, nos anos 1960, em que estiveram presentes a falsidade deliberada e a mentira descarada. Para manter seu poderio e hegemonia, mentiras são fabricadas, pois elas são “frequentemente muito mais plausíveis, mais clamantes à razão do que a realidade, uma vez que o mentiroso tem a grande vantagem de saber de antemão o que a plateia deseja ou espera ouvir” (ARENDR, 2017, pp. 15, 16).

Situações assim é que abrem e possibilita espaços para o avanço do fascismo e permitem a manipulação que produz milagres na esfera do pensamento em um mundo evidentemente não existente. Mas por que a crença na eficácia da mentira tem se tornado cada vez mais evidente e por isso cada vez mais utilizada no discurso político? Interessa, isso sim, como argumenta D’Allones (2020, p. 61), que o regime de verdade da política não é aquele que prevalece no domínio do necessário (das verdades racionais ou demonstrativas). A resolução de crises requer a destruição da noção de verdade e do verossímil. Em consequência, conforme a autora, o conflito entre verdade e política coloca em jogo as verdades de fato devido à extensão pública e política da mentira organizada, transformada em ‘liberdade de expressão’.

Pelo exposto, significa dizer que a questão da usurpação da verdade sempre esteve presente no conjunto de temas que marcaram e continuam a marcar situações de opressão. Tanto Paulo Freire quanto Enrique Dussel buscaram desmistificar o discurso mentiroso eurocêntrico sobre os países e povos colonizados ou na periferia do capitalismo mundial. Assim é que a cultura ocidental, no entender de Enrique Dussel (2016a), com

seu evidente “ocidentalismo”, alocava todas as demais culturas como mais primitivas, como pré-modernas, tradicionais e subdesenvolvidas. Segundo o autor, desde que a Europa começou a ser o “centro” do mercado mundial a partir da Revolução Industrial, a sua hegemonia ‘central e ilustrada’ transformou com profundidade as culturas universais e milenares. Essas culturas, explica Dussel, foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram, sobretudo, excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas. Para ele, também o sistema econômico e político “foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis” (DUSSEL, 2016a, pp. 59, 62).

Também Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011b), enfatiza que o poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. Em tal contexto, Freire argumenta que para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a mensagem do poder dominante na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos, na linha de certos programas, ou na propaganda comercial, “nossa mente teria de funcionar *epistemologicamente* todo o tempo”. E isso não é tarefa fácil. Porém, aponta Freire, que se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta, é possível saber que “não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva”. Para o autor, talvez seja melhor “contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills¹⁵ se refere: ‘É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas’” (FREIRE, 2011b, p. 137).

Hoje, mais do que nunca a verdade está frágil, devido aos avanços tecnológicos, como a profusão de conteúdos falsos fabricados na *deep web*, que continuam a prosperar como verdades evidentes, incentivadas até mesmo por alguns governantes, e assimiladas facilmente pelas mentes manipuladas que desvirtuam o próprio *eu*. Entretanto, a capacidade de enfrentar a natureza do discurso mentiroso no cenário político atual, embora as resistências existirem, continua claramente na incapacidade para enfrentar racionalmente os problemas que avultam nas condições dadas para a fabricação de uma realidade alternativa, o que sugere que a capacidade de julgar dos cidadãos está continuamente exposta à transformação das verdades de fato em opiniões (D’ALLONES, 2020). Isso, considerando que a nossa falta de informações, de reflexão e de memória se

¹⁵ Autor de *La elite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica, 1945.

junta a esse pesadelo que nos tomou de assalto no conflito entre a verdade e a mentira na política, em total desprezo pela ciência, pelo conhecimento e pela razão.

Então, neste tempo distópico em que a mentira é muito mais familiar do que podemos supor; em convivência diária e onipresente nos noticiários e redes sociais a vemos e revemos repetidas vezes, tão perto de nós sem sequer notá-la com nitidez, é que, como em Hannah Arendt, pergunto-me: Como ousaram tanto? Qual o tamanho do risco que se corre? Hannah Arendt alega que para dar lugar à ação, algo que já estava assentado deve ser removido ou destruído, e deste modo as coisas são mudadas, porém “a negação deliberada da verdade dos fatos – isto é, a capacidade de mentir – e a faculdade de mudar os fatos – a capacidade de agir – estão interligadas; devem suas existências à mesma fonte: imaginação” (ARENDDT, 2017, p. 15). A filósofa observa que quando falamos de mentiras, e especialmente de mentiras entre pessoas atuantes, é bom lembrar que a mentira não se insinuou na política por algum acidente da pecaminosidade humana. Para Arendt, a veracidade dos fatos nunca é forçosamente verdadeira. Em sua análise, ela entende que,

os historiadores sabem como é vulnerável a textura de fatos na qual passamos nossa vida cotidiana; está sempre em perigo de ser perfurada por mentiras comuns, ou ser estraçalhada pela mentira organizada de grupos, classes ou nações, ser negada e distorcida, muitas vezes encoberta cuidadosamente por camadas de falsidade, ou ser simplesmente deixada cair no esquecimento. Os fatos necessitam de testemunho para serem lembrados e de testemunhas de confiança para se estabelecerem, para que possam encontrar um abrigo seguro no campo dos assuntos humanos. [...] É esta fragilidade que torna o embuste tão fácil até certo ponto, e tão tentador. Ela não entra em conflito com a razão, pois as coisas poderiam perfeitamente ser como o mentiroso diz que são. O mentiroso prepara sua história com muito cuidado para consumo público, de modo a torná-la crível, já que a realidade tem o desconcertante hábito de nos defrontar com o inesperado para o qual não estamos preparados (ARENDDT, 2017, p. 16).

A mentira se junta ao discurso do ódio em atuações performáticas e em proporções nunca vistas antes, incitando ações que motivam a prática de crimes. O que Judith Butler (2021) diz sobre o discurso do ódio ajuda no entendimento do que ocorre quando este tipo de discurso penetra nas esferas sociais: “entende-se que o discurso de ódio não apenas comunica uma ideia ou um conjunto de ideias ofensivas, mas também coloca em ação a própria mensagem que ele comunica” (2021, p. 124). Essa questão ganha importância se queremos levar a sério a exigência de pensar como a falsidade e o papel da mentira deliberada fizeram um presidente de um país ser eleito, sob regras do

jogo democrático (ou não?), com um discurso de ódio e sob a proliferação da mentira em que os extremadireitistas travaram uma guerra contra a verdade, utilizando uma lógica cruel, calculista e artificial, aprofundando-se na política da pós-verdade. O que incomodou tanto a ponto de o ódio dominar a política? Visto a ideia de separação social estar sempre presente e forte no cotidiano, ela já traduz, por si mesma, esse ódio à democracia e àqueles que defendem que uma sociedade democrática só existe quando nela todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas.

1.1.1. Intimidação e exclusão: fronteiras obscuras

Trago esse passado recente e essas reflexões sobre verdades e mentiras para este texto, inaugurando este capítulo, exatamente porque uma das vítimas desse processo de fabricação de mentiras que se querem verdades foi justamente o maior educador que o Brasil já teve em todos os tempos e motivo deste estudo: Paulo Freire.

Ainda nos protestos do ano de 2013, que tomaram as ruas do Brasil e desencadearam no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff¹⁶, foi possível ver cartazes que apregoavam “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire”. Em 2017, em plena campanha eleitoral para a Presidência da República do Brasil, foi levada a cabo uma proposta legislativa, por meio de ação popular, que alcançou 20 mil assinaturas, para que o Senado Federal retirasse de Paulo Freire¹⁷ o título de Patrono da Educação Brasileira, o que foi rejeitado pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal.

A partir daí, proliferaram-se na internet textos e vídeos atacando o educador Paulo Freire e os defensores e seguidores de sua pedagogia libertadora. Os conteúdos dessas mensagens colocavam o método freireano como algo instrumentalmente perigoso e de subversão à estrutura do ensino tradicional e seu paradigma mecanicista, quase sempre autoritário e voltado para a eficácia produtiva e à competitividade, que subordina

¹⁶ Esses protestos foram emblemáticos ao que assistiríamos nos anos seguintes no Brasil.

¹⁷ Considerado um dos principais pensadores da história da pedagogia mundial, Paulo Freire tem seu nome em mais de trezentas escolas e de 31 ruas pelo Brasil. Recebeu 51 títulos de *Doutor Honoris Causa* no Brasil e no exterior, incluindo as universidades de Harvard, Cambridge, Oxford, Barcelona e Bolonha, além do Prêmio Educação pela Paz, concedido pela Unesco, em 1986. Hoje, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e a Universidade Federal do Recife (UFPE) possuem a Cátedra Paulo Freire. Registro de grande relevância é o de que o patrimônio documental de Paulo Freire foi incluído no Programa Internacional Memória do Mundo, pertencente à Unesco.

a educação à lógica mercantil, como um serviço a ser comprado pelos indivíduos que podem pagar por ele.

“Minha vontade é de entrar com um lança-chamas lá no MEC, para expulsar o Paulo Freire lá de dentro”, disse o então candidato Jair Bolsonaro, em agosto de 2018, para um grupo de empresários, demonstrando a sua ignorância e ódio ao reproduzir as atitudes de perseguição do governo militar (1964-1985) ao educador que revolucionou o método de alfabetização no Brasil e no mundo. Em 2019, Jair Messias Bolsonaro, já eleito e empossado Presidente da República do Brasil, em uma entrevista a uma garota, *youtuber*, de oito anos de idade, durante a abertura da Agrishow, na cidade de Ribeirão Preto (SP), reforçou seu preconceito a Paulo Freire, ao afirmar que o patrono da educação brasileira “vai ser mudado”. “Quem sabe nós teremos uma patrona da educação, não mais um patrono muito chato. Não precisa falar quem é que temos até o momento, que vai ser mudado. Estamos esperando alguém diferente”, disse ele¹⁸.

Patrono da Educação Brasileira¹⁹ e do Distrito Federal²⁰, Paulo Freire foi alvo, mais uma vez, em passado mais recente, de disputa ideológica que até hoje assusta pela ignorância proliferada nas redes sociais por *fake news*, disparadas a esmo e por forças obscuras que ainda convivem entre nós, com acusações de que ele era um dos responsáveis por “afundar a qualidade” do ensino no Brasil e pelo doutrinamento ideológico comunista que imperava nas escolas públicas brasileiras. Isso, com o intuito de desconstruir, em uma sórdida continuidade de perseguição, a enorme potência simbólica da obra de Paulo Freire e de sua biografia.

Destaca-se o ataque do deputado distrital Roosevelt²¹, contrário à criação do Prêmio Paulo Freire de Educação da Câmara Legislativa do Distrito Federal, idealizado pelo também deputado distrital Gabriel Magno (PT), que, na primeira edição, em 2023, homenageou 28 professores. De acordo com o deputado Roosevelt, Paulo Freire “prega a violência em âmbito escolar”. Em sua justificativa, o parlamentar leu “pensamentos”,

¹⁸ Ver <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/em-entrevista-a-esther-castilho-de-8-anos-bolsonaro-faz-politica-para-criancas/>

¹⁹ Paulo Freire foi eleito “Patrono da Educação Brasileira”, em 13 de abril de 2012, pela lei nº 12.612, assinada pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. A honraria se deu por iniciativa da deputada federal Luiza Erundina.

²⁰ Em 2011, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação do Distrito Federal pelo então governador do Distrito Federal Agnelo Queiroz.

²¹ Conforme Jornal *Metrópoles*. <https://www.metropoles.com/distrito-federal/deputado-deturpa-paulo-freire-em-voto-contra-premio-violencia>. Consulta em 12/09/2023.

extraídos de um site de direita, onde estava dito que Paulo Freire defendia que “a educação deve formar revolucionários comunistas desde a infância” e de que “não deve existir hierarquia e diferença entre professores e alunos”. “Sou de direita, sou conservador, não posso admitir que a gente aceite alguém que pregue violência no âmbito escolar”, declarou o parlamentar. Mas a perseguição não parou por aí. A deputada federal ultradireitista Caroline De Toni (PSL-SC) protocolou, em 2019, projeto de lei para revogar o título de Patrono da Educação Brasileira a Paulo Freire. “Não podemos aceitar que nossa educação seja pautada por um ideólogo marxista. Nossa constituição prevê o pluralismo de ideias e Paulo Freire não nos representa”, disse ela.

Sobre todo esse ódio e mentiras muito bem construídas acerca do maior pedagogo do Brasil, até porque não basta atacar as ideias, é preciso desacreditar quem as produziu, Luiz Inácio Lula da Silva, atual presidente do Brasil, no seu terceiro mandato, escreveu no depoimento “Carta a Paulo Freire”, publicado no livro *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: Depoimentos e testemunhos* (2021), que, Paulo Freire, “um dos maiores brasileiros do século XX”, não viveu para ver, quatro décadas depois do fim da ditadura militar, “dos anos de chumbo e de sangue, de torturas e de assassinatos cometidos pelo regime”, a volta do autoritarismo, tentando novamente “impor seu pesado silêncio sobre nós, inclusive repetindo contra ele as mesmas acusações dos tempos da ditadura”. Lula vê nesse cenário que, ainda hoje, não é por acaso que autoritários de plantão, como no passado, perseguem e tentam calar Paulo Freire. Para ele, “são os mesmos que querem destruir a educação pública, que sufocam as universidades, que negam a ciência e abominam a arte e a cultura [...] Paulo Freire será sempre imensamente maior do que todos eles” (SILVA, 2021, p. 279).

Tanto o populismo quanto o negacionismo representam um perigo para a democracia, com consequências nefastas ao processo democrático e à polarização da sociedade, além de refutar o conhecimento científico em nome de uma ideologia. Em vista desse cenário, entre outras razões, é possível afirmar que o poder de dano não pode ser subestimado devido à indústria dedicada à criação de mentiras e as pessoas serem levadas por outras a acreditarem em teorias da conspiração, em vez de aceitar o fato de que há explicações para além da própria capacidade intelectual de entender processos mais complexos. A manipulação, assim, “com toda a sua série de engodos e promessas, encontra aí, quase sempre, um bom terreno para vingar” (FREIRE, 2011a, p. 200).

Paulo Freire já se preocupava, desde a publicação de seu livro *Pedagogia do oprimido* (2011a), com a formação do processo cognoscente do educando, principalmente

de conteúdos de modelos estereotipados divulgados por mídias ou por escolas de modelos conservadores, que interferem no processo de desenvolvimento da consciência crítica e autônoma, como o que se pode presenciar nos dias de hoje, com a exploração dos vieses cognitivos humanos, propositando estabelecer domínio político, como o “efeito de repetição”²². Para Freire, há uma diferença entre o ser condicionado, domesticado, e o ser determinado. Segundo ele, essas forças usam todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vistas sempre como ameaça a seus privilégios. Fizeram isso ontem, fazem hoje e o farão amanhã, em qualquer parte.

Diante dessa calamidade, Paulo Freire (2018) alerta que para o homem moderno, uma das grandes tragédias está em que ele é hoje dominado pela força dos mitos, além de ser comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não. Por isso, este homem moderno, na opinião de Freire, renuncia, cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. A esse ponto, Freire acrescenta que este homem vem sendo expulso da órbita das decisões, em que as tarefas de seu tempo são a ele apresentadas por uma “elite” que “as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (FREIRE, 2018, p. 60-61).

A professora e filósofa Marilena Chauí, em sua obra *Cidadania cultural: o direito à cultura* (2006), já abordava a questão de como a comunicação rápida, direta e persuasiva está mais ligada à direita, em seus discursos e ataques ao bloco da esquerda. Em suas alegações, ela esclarece que para a classe dominante de uma sociedade, pensar e expressar são coisas fáceis: “basta repetir ideias e valores que formam as representações dominantes da sociedade (afinal, como dizia Marx, as ideias dominantes de uma sociedade são as da sua classe dominante)” (CHAUÍ, 2006, p. 7). O pensamento e o discurso da direita, apenas variando, alterando e atualizando o estoque de imagens – de acordo com a atualidade do raciocínio de Marilena Chauí –, reiteram o senso comum que permeia toda a sociedade e que constitui o código imediato de explicação e interpretação da realidade, tido como válido para todos. “Eis por que lhe é fácil falar, persuadir e

²² Sobre isso, Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Adolf Hitler, e, pelo visto, copiado pela extrema direita atual, dizia que “a propaganda funciona melhor quando aqueles que estão sendo manipulados estão confiantes de que estão agindo por sua própria vontade” (Conforme FANCELLI, 2021, p. 81).

convencer, pois os interlocutores já estão identificados com os conteúdos dessa fala, que é também a sua na vida cotidiana” (CHAUI, 2006, p. 8).

Porém, na abertura de caminhos em meio à barbárie, em um momento em que as clivagens entre amor e ódio ocupavam a cena brasileira, pode-se dizer que os estratagemas da ideologia fascista, que assolou e ainda persiste no Brasil, não serão capazes de apagar ideias como as que Paulo Freire semeou, principalmente no que diz respeito à ação transformadora do mundo pelo processo de ensinar e aprender não só como um ato pedagógico, também como um ato político e de conhecimento crítico, porque conclama a posicionamentos diante das contradições e dos conflitos que vivemos em sociedade, irradiando amor e igualdade nas intersubjetividades entre professor e aluno, pois se as condições que regulam o laço social se transformam, a subjetividade também se transforma.

Posto isso, é interessante observar que a realidade social, política e educacional no Brasil vem cobrando novos posicionamentos e compromissos dos campos que articulam políticas sociais e educacionais, tendo em vista o retrocesso que sofremos pelas políticas de extrema direita que pautaram a condução de ações, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), produzindo um cenário de intensa precarização em muitos setores, com lugar destacado para a “mentira descarada” de que nos fala Hannah Arendt, e que contou com o apoio direto e indireto da grande mídia tradicional no país, em similaridade ao que ocorreu às vésperas do golpe de 1964. Talvez seja a questão de refletir sobre o desrespeito à alteridade, quando se propõe a considerar o princípio lógico que permite a opressão.

No Brasil recente, uma enorme tormenta social, política, cultural, econômica e ética castigou o país durante o governo Bolsonaro, ante a perplexidade geral diante do descaso com vidas humanas durante a epidemia da Covid, entre tantas outras desgraças. Mas aquilo que choca também faz refletir, e o que resta é a tentativa de resgatar os fundamentos da esperança histórica e concreta que move os ideais democráticos diante do que foram as reais ameaças à democracia e das ações reacionárias vividas. Tal cenário também foi presenciado em outros países do continente latino-americano diante do incremento do discurso de ódio e de *fake news*, levando governos à instabilidade e a golpes²³ contra a democracia. Isso implica dar razões à esperança na concretude da

²³ Conforme FREIRE, Paulo (2011a, p. 172), “dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime”.

história, que, por sua vez, requer a práxis com a exigência da “ação e reflexão dos homens”²⁴ sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011a, p. 93).

1.2. História e práxis participativas e solidárias

Sobre Paulo Freire e Enrique Dussel, sempre há o que ser dito como consequência de suas vidas, de suas experiências ao se moverem no mundo, e de como eles foram afetados pelo tempo histórico. Suas próprias histórias de vida influíram nas suas perspectivas captadas da história e do mundo. Mesmo diante das grandes tormentas políticas em seus países, nada disso abalou suas convicções na crença do esperar, “uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 2011a, p. 114); ou, como descrito por Dussel,

²⁴ Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire faz um *mea culpa* e pede desculpas por ter utilizado “linguagem machista” ao se referir, em seu livro mais famoso, a “homens” e não a “homens e mulheres” ou a “seres humanos”. Reproduzo aqui parte de seu depoimento sobre este fato por considerá-lo de grande importância para o contexto de toda a sua obra que viria depois do episódio em que recebeu as críticas: “Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante, mas necessário. Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. [...] De modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: ‘Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por *elas*’ E me perguntavam: ‘Por que não, também, as mulheres?’. Me lembro [...], de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, [...] eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: ‘Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’?. [...] Neste sentido [...], o meu débito àquelas mulheres [...] por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia. Escrevi então a todas [...] agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado. Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou *seres humanos*. [...] Agora, ao escrever esta *Pedagogia da esperança*, em que repenso a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.” (FREIRE, 2011c, p. 91-94).

entendendo a libertação como “essencialmente um movimento de amor ao bem comum futuro, uma esperança no bem-estar, uma vontade de liberdade, um sentido de realidade (que é exterior ao ser do sistema opressor). Esta utopia metafísica mobiliza a história e lança os oprimidos em direção à sua libertação” (DUSSEL, 1979, p. 131).

Paulo Freire, nascido em 1921, e Enrique Dussel, nascido em 1934, filósofos e educadores, foram contemporâneos e ativistas de uma época bastante agitada no mundo político e cultural, embora pertencendo a gerações diferentes. Estamos falando dos anos 1960, período de efervescência política na América Latina, quando eles iniciaram suas produções, nas quais buscaram a radicalidade²⁵ dos seus questionamentos, vindos desde a infância de ambos, e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à transformação do mundo. Foi no contexto de problematização da filosofia latino-americana que surgiu a obra *Existe una filosofía de nuestra América?*, do peruano Augusto Salazar Bondy, inspiradora para o movimento que despontava entre pensadores latino-americanos que questionavam a hegemonia eurocêntrica filosófica nas universidades latinas ainda sob a crença na universalidade dessa filosofia e na sua pretensa perenidade. No livro, publicado em 1968, Bondy defendia a necessidade de que houvesse uma autêntica filosofia latino-americana. Esta obra foi um antecedente teórico que influenciou o surgimento da Filosofia da Libertação, como uma das mais fecundas críticas ao eurocentrismo e ao colonialismo intelectual, e que se desenvolveu como expressão de um contexto histórico, social, econômico, político e cultural da realidade na América Latina, revelando uma realidade de exploração e de dominação.

Ao buscarem interpretar a realidade, cada um com seu estilo próprio, tanto Paulo Freire como Enrique Dussel se defrontaram com a alteridade, a relação do *eu* com o *outro*, a constatação da diferença e, por isso, lutaram por justiça social, principalmente no campo da educação, mas também envolvidos com a ética e a solidariedade, que precisam tanto do sonho quanto da utopia na experiência humana. Ousaram pensar por onde caminha a humanidade e se moveram para encontrar caminhos da realização pessoal para ser útil ao mundo para muito além dos tempos sombrios que vez ou outra atravessaram suas vidas.

²⁵ Reforçando esse conceito, Paulo Freire afirma que “o radical, comprometido com a libertação dos homens não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (FREIRE, 2011a, p. 37).

O processo do conhecimento em Paulo Freire e em Enrique Dussel foi desafiador. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ambos acreditaram que o conhecimento precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos, das vítimas, dos oprimidos. O conhecimento é ferramenta essencial para intervir no mundo, por isso ele deve ser questionado a respeito de como ele é construído e apreendido. A história de ambos mostra que, desde a infância, experimentaram e fortaleceram, cada um a seu modo, laços de simpatia para com os excluídos, emergindo o desejo de lutarem por justiça social. Paulo Freire, de infância pobre e órfão de pai aos treze anos, teve a experiência da fome e vivenciou necessidades próprias dos excluídos:

Em Jaboatão, me tornei homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras do desespero. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que pouco comêssemos, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome (FREIRE apud BARRETO, 2004, p. 19).

Em sua concepção explícita do mundo, da política e dos valores, Paulo Freire afirmava que sua visão de mundo e sua perspectiva humanista foram delineadas a partir das suas experiências de sua infância e adolescência. Passou por muitas privações, mas soube tripudiar as dificuldades dedicando-se aos estudos, mesmo com a escolarização defasada, incentivado pela mãe Edeltrudes Neves Freire, que conseguiu uma bolsa para ele no Colégio Oswaldo Cruz, frequentado por uma parcela da elite da cidade do Recife²⁶.

Nos dois últimos anos do curso “secundário”, Paulo Freire passou a exercer a função de “auxiliar de disciplina”, iniciando a sua promissora carreira de educador em 1946, que durou até o último dia de sua vida, sempre com a ideia do povo como o agente da transformação social. Formado em Direito pela Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), percebeu que a advocacia não era sua vocação. Em 1947, Freire foi trabalhar no Serviço Social da Indústria (Sesi), como diretor do Departamento de Educação e Cultura, reforçando a sua vocação de educador. Com a tese *Educação e atualidade brasileira*, conquista, em 1959, a vaga para professor na cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. Em 1960, o então prefeito de Recife, Miguel Arraes, instituiu o projeto Movimento de Cultura Popular (MCP), do qual Paulo Freire foi um dos fundadores. Voltado à

²⁶ Cf. HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*, 2019, p. 31.

educação de crianças e adultos nos bolsões de pobreza da capital, o projeto baseado nas ideias de Paulo Freire, que ganhou tão logo o apoio do educador no uso do teatro popular como instrumento didático. Freire passa a atuar também no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Foi nesse contexto, que o método Paulo Freire começa a delinear-se mais afirmativamente em sua relação com a cultura popular e ao trabalho conscientizador das classes populares.

Em 1963, o Governo do Rio Grande do Norte, na gestão de Aluízio Alves, implementa um projeto de alfabetização na cidade de Angicos, com uma população rural sem instrução alguma, sob orientação de Paulo Freire e o envolvimento de universitários, denominado *Círculo de Cultura*²⁷. Conforme Miguel Escobar Guerrero (2010, p. 67), citando Paulo Freire, o Círculo de Cultura é uma escola diferente, onde se debatem os problemas que concernem de alguma maneira os habitantes de uma região determinada, onde não existem nem o professor nem o aluno, um lugar onde não há lições no sentido tradicional, mas onde se recria a pedagogia da pergunta. Pode ser escolhido um lugar junto a uma árvore, uma sala pequena de uma casa, uma fábrica, uma sala de aulas onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre a sua prática social, seu trabalho, a realidade local ou nacional, sua vida familiar. “No Círculo de Cultura os grupos que se reúnem aprendem a ler, a escrever, a contar, ao mesmo tempo em que aprendem a ‘ler’ e a ‘escrever’ a sua própria realidade, ou seja, a pensar para transformá-la” (GUERRERO, 2010, p. 69). Assim, o professor é substituído por animadores culturais, militantes dispostos a colaborar, com a boniteza de sua generosidade a participar, interagir e defender os interesses da comunidade. Todos são sujeitos de transformação.

²⁷ Houve uma enorme polêmica a respeito desse projeto e de seu financiamento por meio do governo norte-americano e seu presidente John Kennedy, com o programa “Aliança para o Progresso”. O objetivo com este programa era o de diminuir a influência da Revolução Cubana, principalmente na América Latina, através da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Não me deterei nessa questão, mas registro o que disse Paulo Freire a respeito. A começar, ele menciona: “não tenho medo da Aliança para o Progresso. Ela que tenha medo de mim”. Sua posição era estratégica e pragmática. Em seu livro *Cartas a Cristina* (2013, pp. 221,222), ele declara: “De onde vem o dinheiro não me importa se eu puder trabalhar com independência em favor do sonho político a que me entrego e sirvo. Estou certo de, se a Aliança para o Progresso pretende realmente cooptar-nos, desistirá em pouco tempo pela impossibilidade de fazê-lo”. No mesmo texto, Freire relata que, em 1970, deparou-se com o livro *The Alliance that lost its way. A critical report on the Alliance for Progress*, de Jerome Levison e Juan de Onis, que confirma o que Paulo Freire previra: “O programa de Paulo Freire era naturalmente subversivo em sua base técnica de deliberada provocação e em seu propósito de desenvolver uma consciência crítica [...] o pensamento crítico e sobre a ação do indivíduo e da comunidade era destrutiva dos valores tradicionais. O programa de Freire era revolucionário no mais profundo sentido do termo [...] Em janeiro de 1964, a insatisfação com a técnica pedagógica de Freire e a inquietação em torno do conteúdo político do programa levaram a Aliança a cortar seu suporte financeiro ao Programa (exatamente três meses antes do golpe contra Goulart)”. (grifo meu).

O resultado dessa experiência foi grandioso. Em 45 dias, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados utilizando palavras próprias de seu cotidiano. Essa experiência inicial estendeu-se para as cidades de Mossoró e de Natal, em sua campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. A repercussão atingiu níveis internacionais, ocupando páginas de grandes jornais, como *Sunday Times*, *Time Magazine*, *Harold Tribune* e *Le Monde*. O presidente João Goulart participou do encerramento do projeto e fez um convite oficial a Paulo Freire para estendê-la a todo o país. Paulo Freire passou, então, a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNA)²⁸, dirigido pelo Ministério da Educação, que prometia alfabetizar, em 1964, cerca de 5 milhões de brasileiros, com base na metodologia freireana, que tinha como meta a alfabetização como conscientização e a transformação dos alfabetizados em sujeitos políticos.

No entanto, naquele mesmo ano, instalou-se o golpe que instituiu a ditadura militar no Brasil, e o novo governo de plantão abortou a iniciativa por considerar o material didático, produzido por Paulo Freire, contrário aos interesses da Nação. Acusaram-no de querer implantar o comunismo no Brasil e seu método apontado como instrumento de propaganda comunista, com o apoio da grande mídia na disseminação dessa *fake news*, o que lhe rendeu o exílio por longos 15 anos. Freire passou a constar da lista dos “comunistas perigosos”. No entanto, suas ideias e propostas pedagógicas, que iam muito além do simples ato de alfabetizar, permaneceram indiferentes aos seus alzozes e percorreram o mundo. Elas continham tanto as relações sociais envoltas no problema abordado quanto seu sentido histórico e significado político pelo sonho de alfabetizar pela conscientização, pelo diálogo e pelo amor à humanidade.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2018, p. 136-137).

Em carta endereçada aos “camaradas” Mônica, Edna e Paulo, escrita em 5 de janeiro de 1976, publicada no livro *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência*

²⁸ Instalado em 21 de janeiro de 1964 pelo Decreto nº 53.465, foi extinto três meses depois, por iniciativa do presidente nomeado pelo regime militar, general Castelo Branco, antes mesmo de sua posse.

em processo (2021c), Paulo Freire expressa sua preocupação com a prática e a teoria da alfabetização e sobre o que a ela se segue e o fenômeno da consciência política na alfabetização das massas populares, em sua experiência no Brasil. Em um trecho da carta, ele esclarece que a tônica da campanha de alfabetização no Brasil era eminentemente política e interessava que nas condições históricas em que estava o país era necessário estabelecer um vínculo estreito entre a alfabetização e a consciência política das massas populares. Para o contexto da experiência brasileira, Freire explica “aos camaradas” que as relações entre a alfabetização de adultos e a produção “se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na análise crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais” FREIRE, 2021c, p. 196). Foi por isto também, ressalta Freire, que a campanha brasileira de alfabetização, “sem deixar de ser nacional, estabelecia, porém, prioridades. Entre atuar numa área em que a consciência popular se encontrasse “imersa” e noutra cuja rebelião popular fosse visível, não havia como hesitar. A segunda seria escolhida (2021c, p. 197).

A originalidade do trabalho de Paulo Freire e a adoção de uma pedagogia da libertação o levaram, anos mais tarde, em 1989, a assumir a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina²⁹, quando teve a oportunidade de colocar em prática a sua proposta pedagógica em nível de reflexão de conteúdos e de interdisciplinaridade, mas sem ficar ileso das críticas dos setores conservadores e da elite empresarial paulistana, refratárias a políticas públicas sociais.

Moacir Gadotti (1997), um estudioso da obra de Paulo Freire, destaca o valor da solidariedade em Freire, na sua coerência entre teoria e prática. Ele afirma que Paulo Freire se insurgia contra um velho e propalado provérbio popular que dizia “minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro”. “*Não!*” – dizia ele –, “*a minha liberdade termina quando termina a liberdade do outro; se o outro não é livre eu também não sou livre; a minha liberdade acaba quando acaba a liberdade do outro*”. Com essa perspectiva de que a “minha” liberdade só existirá se também for conquistada a liberdade do *outro*, Paulo Freire não apenas renovou o pensamento pedagógico, mas também, ao

²⁹ Ao deixar a Secretaria, no ano de 1991, Paulo Freire fez uma carta de despedida, na qual dizia: “Continuem contando comigo na construção de uma escola com outra ‘cara’ mais alegre, fraterna e democrática...”. In GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol. 23, n° 1-2, 1997. Ver <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687>. Consulta em 12/10/2023.

lado do amor e da esperança, deixou um legado de indignação diante da opressão de uma classe sobre a outra.

De maneira semelhante ao que diz respeito à ética e à solidariedade desde a juventude, Enrique Dussel, porém diferente de Paulo Freire, não enfrentou adversidades financeiras em sua infância, mas já havia nele a paixão pela filosofia – “*leíamos Platón y Aristóteles en griego, Agustín ou Tomás en latín, Descartes o Leibniz en francés, Scheler o Heidegger en alemán*”³⁰ (DUSSEL, 2012a, p. 20) – e pela camaradagem ao próximo ao percorrer a cidade em que morava organizando reuniões da Ação Católica³¹ e dedicando-se a causas sociais – “*a los quince años, una profunda experiencia de conversión a la responsabilidad para con el Otro. Visitábamos hospitales de niños deficientes mentales; leímos, devorábamos las obras de Juan de la Cruz, Teresa de Ávila, Bernardo de Clairvaux, pero integrado al compromiso social, gremial, político*” (2012a, p. 19). Segundo Dussel, era uma época de formação acelerada de uma personalidade prática, cristã, social, política, intelectual.

Enrique Dussel deu seus primeiros passos nos estudos filosóficos na Universidade Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), concluídos em 1957; em seguida vai para a Espanha³² (1957-1959), sob a ditadura franquista, dando sequência ao aprendizado filosófico, onde cursa doutorado em Filosofia pela Universidade Complutense de Madri, quando descobre a América Latina. Depois segue para o Oriente Médio, habitando mais tempo em Israel (1960-1961), onde chegou a trabalhar como carpinteiro em uma cooperativa de trabalhadores árabes, e como pescador [*a buscar en*

³⁰ Esclareço que, devido ao volume significativo de citações diretas em espanhol e em razão da proximidade linguística de nossas línguas, fiz a opção por mantê-las, neste texto, em sua língua original.

³¹ Paulo Freire também foi simpatizante e apoiador desse movimento de trabalhadores e de estudantes cristãos comprometidos com a liberdade e a dignidade dos seres humanos. Foi inaugurado no Brasil no ano de 1962 e se posicionou fortemente contra o regime militar instaurado no país em 1964. Conforme HADDAD (2019, p. 48), a Ação Católica organizava a participação de fiéis da Igreja; “alinhava-se a um movimento interno que, desde meados dos anos 1940, defendia a ideia de que os valores e responsabilidades espirituais cristãos não poderiam se realizar sem justiça social. Apesar de reunir devotos que ainda mantinham com os pobres um compromisso de natureza assistencialista, havia na Ação Católica uma ala crescentemente progressista, que buscava relacionar a reflexão bíblica a uma ação de natureza transformadora diante de uma sociedade que se mostrava injusta e distante dos valores cristãos”. No Brasil, entre seus militantes, estava Frei Betto, que viajou pelo Brasil e por outros países da América Latina pregando a educação popular defendida por Paulo Freire.

³² De sua viagem de navio, saindo de Buenos Aires até Madri e passando por Montevideú, Santos, Recife, Rio de Janeiro, Dakar em Senegal, Casablanca em Marrocos, em uma viagem de 24 dias, Enrique Dussel declara: “*Toqué a una América Latina y a un Tercer Mundo que me habían sido absolutamente desconocidos. Yo deseaba con pasión ir a Europa, y yendo hacia ella había ya tropezado, descubierto, para siempre, el mundo periférico que había estado antes fuera de mi horizonte teórico y práctico*” (DUSSEL, 2012a, p. 21).

el Oriente el origen de América Latina (...) entre pobres obreros cristianos palestinos de la construcción excluidos injustamente en un Israel que ejercía un racismo despectivo y opresor, con respecto a mis compañeros palestinos”³³], e depois a França, onde cursa licenciatura em Teologia e conquista o título de doutor em História pela Sorbonne, em 1967, com a tese *L'épiscopat hispanoaméricain défenseur de l'indien (1505-1620)*, cujo estudo o fez adentrar-se mais profundamente no *ethos* histórico-cultural latino-americano. Nesse percurso, Dussel constata que a pobreza é uma forma de opressão universal.

Da experiência obtida entre o Oriente Médio e a Europa, Enrique Dussel se depara com o pensamento semita³⁴, sua cultura e sua arte, não como revelação de cunho religioso e teológico, mas como manifestação artística e cultural de um povo, e passa a questionar a sua concepção acerca do pensamento grego, quando também descobre que a América Latina se encontrava fora da história, era o “não-ser”. Nessa experiência, Dussel tinha o propósito de buscar a origem semita da América Latina, do *ethos* ancestral do povo latino-americano, e dessa busca resultou o seu primeiro livro *O humanismo semita* (1968), escrito inicialmente nas montanhas de Damasco (Síria), em 1964, em que trata das experiências dos povos semitas. Dussel regressa à Argentina, e entre 1966-1968 é professor de Ética e Filosofia Política na Universidad Nacional del Chaco; em 1968 volta a Mendoza para lecionar Ética na Universidad Nacional de Cuyo, mas passa a ser hostilizado pela opressora ditadura militar argentina, que enxerga em sua obra vínculos com a teoria marxista. Foi expulso da Universidade em 1975, sob a acusação de ser marxista.

De sua experiência em viagem ao Oriente Médio, Enrique Dussel recorda sua convivência com Paul Gauthier, operário, sacerdote e humanista francês e um dos

³³ Ver DUSSEL, Enrique. *En búsqueda del sentido*, 2012a, p. 25.

³⁴ Conforme Antonio Gasparetto Junior, semita é o termo que designa um conjunto linguístico composto por vários povos: os arameus, assírios, babilônicos, sírios, hebreus, fenícios e caldeus. A origem da palavra Semita está na Bíblia, no livro do Gênesis sobre a história de Noé. Um dos filhos de Noé era chamado Sem, o que é uma versão grega para o nome hebraico Shem. A derivação do nome, Semita, passou a identificar um conjunto de povos que possuem traços culturais comuns. Os Semitas tiveram origem no Oriente Médio, onde ocuparam vastas regiões indo do Mar Vermelho até o planalto iraniano. São povos típicos de ambientes com clima seco, o que os caracteriza pelas práticas do pastoreio e do nomadismo. A grande expansão semita no mundo se deu através dos povos árabes em consequência da criação do Islamismo, datando do século VII. Os Semitas estão intimamente ligados com a origem das três grandes religiões monoteístas no mundo: o Cristianismo, o Judaísmo e o Islamismo. O popularmente termo antissemita é utilizado como sinônimo de condutas contra os judeus. Mas, no rigor do termo, denota comportamentos de oposição aos povos remanescentes da origem semítica. In <https://www.infoescola.com/historia/semita/>. Consulta em 09/02/2024.

precursores da Teologia da Libertação, e pessoa influente na construção de sua visão humanista.

La vida de comunidad entre los compañeros árabes junto a Paul Gauthier, abrieron mi mente, mi espíritu, mi carne, a un proyecto nuevamente insospechado. Ahora no era sólo América Latina; ahora eran los “pobres” (obsesión de Paul Gauthier), los oprimidos, los miserables de mi continente lejano. Contándole la historia latinoamericana una de esas noches frescas [...] me entusiasmé con un Pizarro que conquistaba el Imperio Inca con pocos hombres. Gauthier mirándome a los ojos me preguntó: “¿Quiénes eran en aquella ocasión los pobres. Pizarro o los indios?”

Aquella noche, con una vela por toda iluminación, escribi a mi amigo historiador mendocino Esteban Fontana: “¿Algún día deberemos escribir la Historia de América Latina del otro lado, desde abajo, desde los oprimidos, desde los pobres!”. Era 1959, antes de muchas otras experiencias (DUSSEL, 2012a, p. 25).

Esta foi para Enrique Dussel, conforme seu relato, a experiência originária que se instalou acerca de toda a transformação epistemológica, teórica, filosófica e hermenêutica futura³⁵. Em sua volta à Europa, após dois anos, Dussel afirma ser completamente outra pessoa, outra subjetividade: *“El mundo se había invertido... ahora lo vería para siempre desde abajo. Era una experiencia existencial de indeleble permanencia: definitiva”* (DUSSEL, 2012a, p. 26).

Portanto, perceber a história não como fatalidade inexorável foi determinante na obra de Paulo Freire e de Enrique Dussel, que a viram como expressão da ação humana, em que a realidade pode ser modificada por sujeitos conscientes de suas existências, de sua autonomia, participantes de suas sociedades e não apenas objeto delas. Essa compreensão epistêmica transformou-se em tarefa cotidiana em ambos os autores no

³⁵ Roque Zimmermann, autor do livro *América Latina – o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*, divide a teoria dusseliana em três fases: a *ontológica*, de 1961 a 1969, na qual “Dussel tenta *de-struir* criticamente todo o pensamento ontológico da filosofia ocidental desde os gregos até Heidegger (‘último representante da subjetividade moderna europeia’ – conforme Dussel). É o tempo heideggeriano e fenomenológico de Dussel”. A segunda fase, a *metafísica*, 1968 a 1976, conforme Zimmermann, “compreende aquela em que Dussel, partindo da categoria da exterioridade, inspirado por Ricoeur e Lévinas, descobre a metafísica ‘como a relação veri-ficante do pensar o mundo (que) se funda, em última análise, no ôntico: a relação de homem a homem, homem que enfrenta outro homem como um rosto que transcende toda a contemplação mundana veritativa, como uma liberdade a partir da qual surge, desde o mistério, uma palavra que revela o imprevisível”. É o momento em que tenta superar a dialética da ontologia da totalidade opressor-oprimido, na qual o próprio opressor, pela autoconsciência, se dá conta de que pelo próprio fato de oprimir o outro também ele tem uma consciência oprimida, oportunizando um novo tipo de relação na justiça e na fraternidade e superando a relação cóisica e coisificante, que hoje norteia as relações humanas. Desta forma, o oprimido ensinaria a libertação do próprio opressor”. A terceira fase, a *fase mexicana*, 1976 a 1986 [quando Zimmermann publica a segunda edição do livro], é quando começa a ter cada vez mais, para Dussel, a análise crítica de Marx. “Numa nova leitura e por meio de rigorosa análise crítica, Dussel encontra nele novidades surpreendentes” (ZIMMERMANN, 1986, p. 31-32).

esforço de superação de todas as formas de compreensão mecanicista e determinista da história e de uma visão de mundo fatalista para a de uma interpretação de libertação e autonomia dos sujeitos, em que são analisados os condicionamentos históricos, sociais e culturais da opressão.

1.2.1. Vida e obra transformando mundos

Paulo Freire e Enrique Dussel passaram, em culturas diferentes, pelos mesmos impactos de conjunturas adversas, em meados do século 20, com suas catástrofes políticas, guerras, desastres morais e ditaduras mundo afora, o que, parece, determinaram a vida e a obra de ambos, pois filhos de sua época e de seu meio, de um contexto sócio, político, econômico e cultural, mas também de uma opção pessoal. Conheceram a realidade de povos oprimidos, enfrentando dificuldades e oportunidades de divulgarem suas denúncias e questionamentos a respeito das injustiças sociais. Perseguidos por suas posições políticas, enfrentaram a força repressora da classe dominante e do poder abusador dos governos ditatoriais e foram obrigados a deixar seus países em busca do exílio.

Em 1964, ano em que o Brasil foi determinado a viver sob uma ditadura militar, que durou longos 21 anos, Paulo Freire, acusado de “subversivo e ignorante”, e depois de ser preso em duas ocasiões, somando 75 dias na cadeia, deixa o Brasil, em outubro desse mesmo ano. Assim como Enrique Dussel, Freire também foi expulso da Universidade do Recife, onde trabalhava. Como todo projeto que ponha em risco os privilégios e as estruturas que favorecem as elites, o programa de educação popular de Paulo Freire, porque abriga uma diversidade de práticas e de reflexões teóricas que apontam para a transformação da realidade, teve forte reação da classe dominante e de um setor da Igreja Católica que apoiou o golpe militar. Acusaram Freire de agitador comunista e líder perigoso para a segurança nacional. A Bolívia foi o seu primeiro destino, onde um golpe de Estado também estava prestes a acontecer, deslocando-se depois para o Chile. Primeiro, Freire viaja sozinho, depois sua esposa Elza e seus cinco filhos vão se encontrar com ele. No Chile, Freire assessora o governo democrata-cristão de Eduardo Frei em programas de educação popular, no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário, atuando na formação de técnicos. Em seguida, colabora com o Ministério da Educação do Chile em programa de alfabetização de adultos. Freire torna-se também assessor, como funcionário da Unesco, do Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria

(Icira), um órgão misto das Nações Unidas e do governo do Chile, ocasião em que viaja pelo país para encontros camponeses, técnicos agrônomos e educadores em discussão sobre projetos de educação.

Paulo Freire e sua família vivem no Chile até o ano de 1969, período que o marcaria para sempre e o influenciaria em suas obras futuras, devido às turbulências políticas no continente latino-americano. Partem para os EUA, pois Freire recebe convite para dar aulas na Universidade de Cambridge e, em seguida, na Universidade de Harvard. Neste país, Freire e sua família permanecem durante o ano de 1969, quando também ele mantém diálogos com pesquisadores e passa a ter uma visão mais crítica do desenvolvimento e da situação do Terceiro Mundo. Na sequência, partem para Genebra, Suíça. Freire aceita convite para trabalhar como consultor no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), desenvolvendo algumas campanhas importantes de alfabetização na África, Ásia e Oceania, doando-se enfaticamente como educador, e onde trabalhou por dez anos na construção de sistemas de ensino que possibilitasse, segundo ele, a “descolonização das mentes”.

Com a Campanha da Anistia no Brasil ganhando força para o retorno de exilados, Paulo Freire volta ao Brasil em 1980, com a distensão política, mas continuou sob vigilância dos militares no poder até o ano de 1985, quando do término do governo despótico e a redemocratização do país. Pôde, então, ter liberdade para atuar livremente como pedagogo e ativista. No ano de sua volta ao Brasil, participa da fundação do Partido dos Trabalhadores e assume cadeira de professor na Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

No ano de 1978, ainda no exílio, Paulo Freire dá uma bombástica entrevista ao jornal *O Pasquim*³⁶, em que, entre muitas questões polêmicas, declara as implicações da perseguição política que sofreu por parte do regime opressor que se instalou no Brasil com o golpe militar de 1964. Freire se declara pertencente ao mundo, mas sem se desenraizar de sua origem.

Aí veio o golpe. Eu preferi ficar. Eu tive chance de sair, em Brasília mesmo, através de uma embaixada, mas preferi não ir. E não me arrependo, sabe. O que eu coloquei pra mim naquela época era o seguinte: uma grande parte da juventude brasileira acreditou nisso e é impossível dissociar essa crença nesse esforço, de mim. Eu estou

³⁶ Ver Entrevista “Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda”, com Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira. In *O Pasquim*, nº 462, 1978, p. 7.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b0a04423-b219-4d70-ae14-3bef834e1e85/content>. Consulta em 14/01/2024.

metido nesse treco, como um testemunho disso. Eu disse, eu não sou mártir, nem quero ser, e farei tudo dentro dos limites da dignidade para não virar mártir, agora o que eu não quero é sair do Brasil antes de testemunhar que fiquei e de assumir essa responsabilidade. E para mim foi ótimo. Talvez se eu tivesse saído do Brasil direto sem a experiência mínima, que eu tive de cadeia, sem a experiência global que tudo isso implicou, eu talvez tivesse chegado ao exílio sem uma marca necessária para continuar a trabalhar. Eu talvez tivesse chegado ao exílio com o sonho impossível de um retorno breve, exatamente por não ter me experimentado no bojo mesmo da violência que se instaurava. E a passagem por esse bojo, mesmo pequena, mesmo não demasiado traumático – foi traumática para um intelectual que dava aula e que associava prisão a roubo e a crime, e que de repente se vê preso e que fica meio confuso. Não roubei, nem matei e estou aqui. De maneira que essa experiência me amadureceu um pouco. Foi fundamental ao exílio. [...] Mas, depois, chegou um momento em que eu confesso que me cansei de ser chamado, de estar respondendo a perguntas e vi que não tinha condição de ficar lá. A única coisa que eu sabia fazer era exatamente o que eu não podia fazer. E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro. E o exílio me deu então essa outra grande lição. Na medida em que tu experimentastes no teu contexto historicamente, socialmente, na medida em que tuas raízes entraram neste contexto, em primeiro lugar nunca mais deixas de pertencer a este contexto e, em segundo lugar, jamais pertences só a ele. Eu sinto em mim um pedaço de raiz ultrapassando o meu sapato. Onde quer que eu esteja. Essa fala arrastada do nordestino que continua, o gosto da comida, a minha visão de mundo, a minha linguagem.

Anos depois, ao recordar suas dificuldades de viver o exílio, onde chegou, “com o corpo molhado de histórias, de marcas culturais, de sonhos rasgados, mas não desfeitos”, Paulo Freire comenta o quanto foi difícil essa fase de sua vida: “conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida –, conviver com a saudade e educá-la também. [...]. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu” (FREIRE, 2011c. pp. 47, 48).

De forma assemelhada, Enrique Dussel também viveu os temores dos tempos sombrios da ditadura em seu país. No ano de 1973, uma bomba foi colocada em sua casa, em Mendoza, pela extrema direita, destruindo-a parcialmente e a sua biblioteca. No ano seguinte mais um golpe militar se instala na Argentina. Nesse momento, Dussel estava escrevendo a obra *Para uma ética da libertação latino-americana*, inspirada na positividade da exterioridade³⁷ que, de acordo com ele, além de Heidegger, inspirava-se em Emmanuel Lévinas, no *outro*, no popular latino-americano (DUSSEL, 2022, p. 14).

³⁷ Enrique Dussel (1995a, p. 46) explica essa influência, esclarecendo que “filosoficamente, partindo da fenomenologia de Heidegger e da Escola de Frankfurt de fins da década de 60, a *Filosofia da Libertação*

A ditadura militar na Argentina (1966-1973/1976-1983) violou constante e impunemente os direitos humanos, o que obrigou muitos militantes e intelectuais a se exilarem, entre eles, Enrique Dussel, que, em 1975, após sua expulsão da Universidade Nacional de Cuyo, toma o caminho do exílio para o México³⁸ [“*mi exilio de Argentina lo interpreté como un paso adelante*”³⁹], onde viveu até o fim de sua vida, lecionando a disciplina Ética e Filosofia Política em cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Autônoma do México (UNAM) e na Universidade Autônoma Metropolitana (UAM)⁴⁰.

É no início de seu exílio no México que Enrique Dussel desenvolve sua crítica ao sistema capitalista, na qual se debruça sobre o pensamento marxiano. Ele faz uma advertência de o retorno sistemático a Marx que ele iniciou no final da década de 1970 se deveu a três fatores. O primeiro, segundo ele, tem relação com a crescente miséria do continente latino-americano; o segundo fator tem a ver com o seu desejo de levar a termo uma crítica do capitalismo; e, em terceiro lugar, a constatação de que a Filosofia da Libertação “precisaria, primeiro, construir uma *econômica* e uma política firmes, para só depois apoiar também a parte pragmática, como aplicação da analítica” (DUSSEL, 1995a, p. 25-26).

Dussel esclarece que, em seus debates e interlocuções com outros intelectuais, experimentaram, “reinterpretar Marx”, pôr em prática a “filosofia econômica” tal como efetuada pelo filósofo alemão, e se localizaram dentro da “situação primitiva” que serve de ponto de partida para a lógica arquitetônica do desenvolvimento do sistema de categorias de Marx. Dussel defende que esse é o ponto de partida, hoje plenamente adequado e vigente em qualquer sociedade capitalista, “uma vez que a situação ‘originária’ é tão *abstrata e essencial* que se torna válida sempre que houver capital, seja qual for o grau

inspirou-se no pensamento de Emmanuel Lévinas, porque ele nos permitia definir claramente a posição de “exterioridade” (como filosofia, cultura popular e economia latino-americana em relação aos Estados Unidos e à Europa), considerado enquanto ‘pobres’ (quer dizer desde uma economicidade antropológica e ética) e em referência à ‘totalidade’ hegemônica autoritária, econômico capitalista, erótico, machista, pedagógico ilustrada, cultural-imperial-publicitária, religião fetichista. Nós estávamos conscientes de que éramos ‘a outra face’ da Modernidade”

³⁸ Conforme DUSSEL (2012a, p. 27): “*Recuerdo que un amigo me escribió que no podía enviarme una obra mía de Argentina que le estaba pidiendo, porque mi nombre estaba proscrito por los militares: el correo no podía distribuir correspondencia o libros míos. En la Editorial Siglo XXI de Buenos Aires, guillotinaron en cuatro partes los ejemplares todavía sobrantes de mi* Para una ética de la liberación latinoamericana.

³⁹ Ver DUSSEL, Enrique. *En búsqueda del sentido*, 2012a, p. 50.

⁴⁰ Em seu exílio no México, Enrique Dussel adquire cidadania mexicana e se assume argentino-mexicano.

de desenvolvimento que tiver; neste ponto, século XIX ou XX não constitui diferença ‘essencial’, mas apenas ‘histórica’ contingente” (DUSSEL, 1995a, p. 33).

A identificação de Enrique Dussel com o pensamento marxiano o levou a acreditar ser Karl Marx, indubitavelmente, um dos mais significativos pensadores revolucionários: “é ele que nos permite, como filósofos do Sul, da periferia do ‘sistema-mundo’ uma Filosofia da Libertação perante a dominação do Norte” (DUSSEL, 1995a, p. 41-42). Dussel advoga simultaneamente que Marx os fez (filósofos do Sul) críticos perante os “filósofos do Norte”, e destaca Marx como grande crítico da modernidade, que muito contribuiu para os princípios adotados pela filosofia latino-americana. Para ele, o filósofo alemão é o *único* filósofo moderno que elaborou uma “econômica” adequada “apesar de os *grandes* filósofos europeus e norte-americanos (*sem reinterpretarem seriamente* Marx, porque ele não está na “moda”) o terem declarado um “cachorro morto” (1995a, p. 40).

Marx revela que as injustiças provocadas pelo modo de produção do capital⁴¹ são estruturais, próprias ao sistema, e não casuais, circunstanciais ou conjunturais. Enrique Dussel, ao endossar essa afirmação, explicita sua preocupação com as injustiças advindas desse sistema ao dizer que no capitalismo “*todo producto es producido para cumplir primeramente no una necesidad, sino para ser mediación de aumento del capital, de ganancia: es mercancía antes que satisfactor. La mercancía, entonces, como mediación nos remite al sistema económico como totalidad*” (DUSSEL, 1996, p. 170).

⁴¹ Em entrevista reproduzida pela revista *Crítica Marxista*, o filósofo István Mészáros discorre sobre a distinção entre capital e capitalismo. Segundo ele, “tal distinção remonta ao próprio Marx. Eu salientei inúmeras vezes que Marx não intitulou sua principal obra *O capitalismo*, e sim *O capital* e também anotei que o subtítulo do volume I foi mal traduzido, sob a supervisão de Engels, como ‘o processo de produção capitalista’, quando, de fato, é ‘o processo de produção do capital’, o que tem um sentido radicalmente diverso. [...] O que importa aqui, sem dúvida, é que o objetivo, o alvo da transformação socialista é superar o poder do capital. O capitalismo é um objetivo relativamente fácil nesse empreendimento, pois você pode, num certo sentido, abolir o capitalismo por meio do levante revolucionário e da intervenção no plano da política, pela expropriação do capitalista. Ao fazê-lo, você colocou um fim no capitalismo, mas nem sequer tocou no poder do capital. O capital não depende do poder do capitalismo e isso é importante também no sentido de que o capital precede o capitalismo em milhares de anos. O capital pode sobreviver ao capitalismo, é de esperar que não por milhares de anos, mas quando o capitalismo é derrubado numa área limitada, o poder do capital continua, mesmo que numa forma híbrida. [...] É absolutamente crucial reconhecer que o capital é um sistema metabólico, um sistema metabólico socioeconômico de controle. Você pode derrotar o capitalista, mas o sistema fabril permanece, a divisão de trabalho permanece, nada mudou nas funções metabólicas da sociedade. [...] O capital é uma força controladora, você não pode controlar o capital, você somente pode se livrar dele por meio da transformação de todo o complexo de relações metabólicas da sociedade – é impossível enganá-lo. Ou ele o controla ou você se livra dele, não há solução intermediária, e é por isso que a ideia de socialismo de mercado não poderia conceivelmente funcionar, desde o princípio”.

Ver https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/entrevista20Entrevista.pdf.
Consulta em 12/02/2023.

Tal concepção sobre a influência da política econômica de Marx, que objetiva a vida como valor e como crítica à economia política burguesa, leva Enrique Dussel a declarar que, para a Filosofia da Libertação, “não é questão de moda, é questão de vida ou morte da maioria da Humanidade. É uma questão *ética fundamental*, em que está em jogo o caráter universal da razão e o sentido de toda hermenêutica” (DUSSEL, 1995a, p. 40), por isso, no entendimento de Dussel, a filosofia da libertação latino-americana tem muito que aprender de Marx⁴², pois – afirma ele – a ciência de Marx foi a filosofia da libertação do trabalho vivo alienado no capital como trabalho assalariado na Europa da segunda metade do século XIX. Para Dussel, hoje, a filosofia da libertação deve ser também “*la ciencia del trabajo vivo alienado de las clases, de los pueblos periféricos, subdesarrollados, del llamado Tercer Mundo, que luchan en los procesos nacionales y populares de liberación contra el capitalismo central y periférico, a fines del siglo XX*” (DUSSEL, 1988, p. 310).

Com a Filosofia da Libertação, Enrique Dussel procurou romper o véu que não permitia dar a compreensão da posição da América Latina na estrutura geral do capitalismo e da necessidade de superar a leitura eurocêntrica sobre aquele continente. Por essa razão, a conclusão de Dussel vai além. Segundo ele, é por isso que a Filosofia da Libertação considera a “filosofia da miséria” como sua cláusula principal, e Marx é filósofo que precisa ser tomado em conta para se poder construir a “via longa” de uma “econômica” sem a qual a “hermenêutica” se torna ideológica, idealista e literalista. Dessa forma, Dussel é contundente em afirmar que

não temos apenas *leitores* perante *textos*; temos muito mais famintos perante o *não-tem-pão* (quando foram eles mesmos que produziram esse mesmo “pão” [...]). Alguém já disse: “Tive fome e me destes de *comer!*”, como critério *absoluto* para toda a ética possível. Era uma ética na qual o “aspecto carnal” era um elemento central. Por isso, a “fome” e o “comer” – bem como opinava Feuerbach – são tema de uma “filosofia da economia” [...]. Essa “econômica” é um elemento central juntamente com a “pragmática-hermenêutica” de uma *Filosofia da Libertação*, de uma filosofia da “pobreza” em tempos de cólera (DUSSEL, 1995a, p. 42).

⁴² Conforme Carlos Nelson Coutinho, “é importante notar que ser marxista não é repetir o que Marx diz. Ele disse muita coisa que, evidentemente, está superada e outras que eram erradas já no tempo dele. Ser marxista é ser fiel ao método de Marx, ou seja, à capacidade que tal método revelou de entender a dinâmica contraditória do real e as linhas de tendência da sociedade moderna. Portanto, para ser marxista é preciso ser um animal em mutação”. In MORAES, Dênis de. <https://aterraeredonda.com.br/conversas-com-carlos-nelson-coutinho/>. Consulta em 31/10/2023.

Com a Filosofia da Libertação, Dussel procurou revelar o oprimido, a vítima, o *outro*, como objeto de exploração do sistema capitalista, comprometendo-se com a reconstrução de um discurso crítico, que, partindo da exterioridade, assume a responsabilidade da luta da libertação dos oprimidos. Crítico obstinado da opressão, Dussel se nutriu da história da cultura do povo latino-americano para oferecer um olhar novo sobre o que é viver em sociedade, desse “estar-no-mundo” que fere a lógica ocidental, reconhecendo o *outro* como atitude ética. O pensamento filosófico que Enrique Dussel abraçou nasce na periferia, cujo ponto de partida não é “o ser” (como na tradição filosófica eurocêntrica), mas, sim, o “não-ser” dos oprimidos, dos excluídos, das vítimas, dos “condenados da terra” (como denunciou Frantz Fanon em sua crítica ao universalismo ocidental).

A compreensão da vida como valor é que dá a Enrique Dussel a propositura de seu projeto ético-político de libertação a partir das vítimas. O seu pensar é dirigido e construído propositadamente em favor da vítima, pois não há transformação ou libertação sem que se efetivem mudanças profundas nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais dos sistemas econômicos e políticos estruturados sob o domínio globalizante e excludente sobre as necessidades da vida e que mantêm grande parcela da população sob seu poder e controle. A trajetória de Enrique Dussel está expressa inteiramente no que diz Argote (1995, p. 11) sobre ele: “*No es difícil seguir los pasos, componer la figura y precisar el ethos de Enrique Dussel. Porque su obra es la de un pensador que no abstrae de las condiciones del espacio y tiempo humanos en las que le han tocado vivir*”.

Partindo da constatação de que a Filosofia da Libertação se apresenta como uma tentativa de superação do universalismo eurocêntrico da filosofia, a partir da periferia da modernidade, Enrique Dussel defende que essa filosofia tem por fundamento o ser humano, as relações protagonizadas por homens e mulheres concretos, a partir da realidade concreta, existente e observada, sem se fixar em discursos metafísicos como questão central, o que é normal para qualquer outra filosofia. Nesse entendimento é que ele teorizou uma filosofia distinta da epistemologia europeia centrada numa reflexão ontológica, vista como uma manutenção teórica e ideológica do colonizador sobre o colonizado. Dussel privilegiou o aspecto antropológico, ou seja, uma concepção de filosofia pensada enquanto uma dinâmica de libertação. Escrita da periferia para pessoas da periferia, o que a Filosofia da Libertação reivindicava em seus primórdios era confrontar as referências dominantes da filosofia eurocêntrica, o machismo, a ideologia

pedagógica ocidentalista, assumindo-se como um pensamento crítico radical desde a alteridade dos oprimidos e excluídos.

Roque Zimmermann (1986) explica que, por longos séculos, a filosofia preocupou-se com o ser, o homem, a natureza, a alma, acreditando que, entre todos os seres imanentes que fazem parte da natureza, o homem é o único ente interrogante; o único capaz de inquirir sobre si mesmo, sobre os demais entes e sobre todas as relações possíveis entre todos os seres existentes. Depois, com o fim da Idade Média, temos a “razão” como tema central, com Descartes, Kant, entre outros. Surgem os positivistas e os empíricos focando no “objetivo”, no “experimentável”, no “cientificamente comprovável”. Em seguida, “com Marx, as *classes sociais*, a desigualdade gerada pela antinomia *capital X trabalho* é o desafio. Heidegger volta a preocupar-se exclusivamente com o *ser*. O máximo da filosofia será a ‘admiração’, a ‘contemplação’, o quase ‘deleite’ do homem ante o ser. Mas que ser?” (ZIMMERMANN, 1986, p. 17).

Ante a pergunta acima, Zimmermann explica que a formação da ideia de uma filosofia latino-americana se deu após a América Latina ter seguido e repetido todas as correntes filosóficas vindas da Europa. Então, a filosofia quer encontrar um nome para este *ser* negado, voltando-se para o povo faminto, uma massa desvalida, para uma justiça secularmente negada, oprimida. Assim, procurar o próprio caminho; partir da própria realidade, refleti-la e contribuir com os que pretendem transformá-la para melhor, eis o desafio da filosofia latino-americana, uma filosofia “que seja séria, autêntica, crítica, globalizante; que contribua com sua reflexão a gestar o processo de libertação, de emancipação real de nosso continente, de seu povo” (ZIMMERMANN, 1986, p. 18).

Ao contrário da cultura dominante que historicamente desconhece ou ignora o ser e a presença do *outro*, o dominado, o excluído, a Filosofia da Libertação afirma a possibilidade de diálogo a partir da alteridade, do reconhecimento do *outro*, ou seja, para a Filosofia da Libertação, o ser é *outro*, o absolutamente *outro* em contraposição com o ser egótico da subjetividade moderna européia (ZIMMERMANN, 1986, p. 44). Enrique Dussel ressaltava que a alteridade latino-americana, existente para além do horizonte do dominador, historicamente, sempre foi negada.

Assim entendido, Dussel tem como perspectiva para a Filosofia da Libertação uma opção ética e uma práxis histórica concreta em que alinha o pensamento teórico e a ação ético-política a favor da libertação humana; uma práxis que implica ações que possam efetivamente trazer modificações na realidade dos povos oprimidos, pensada a partir da América Latina e da realidade que a cerca. Em sua compreensão,

o *interesse libertador* (que se funda na ideia regulativa de uma sociedade sem vítimas – embora se saiba de sua impossibilidade empírica – e, concretamente – e isto, sim, é empiricamente possível –, sem este *tipo* histórico de vítima –, pela qual cada um é empiricamente responsável, e por isso é preciso lutar para que seja possível a sua libertação) move pulsionalmente e abre o horizonte desta obrigação levada a cabo pela *razão libertadora* (razão *ético-crítica* prático-material, discursiva consensual e estratégico-instrumental) (DUSSEL, 2022, p. 565).

Em seu esforço por interpretar a prática positiva, ou *a práxis de libertação* propriamente dita, Enrique Dussel leva em conta sempre por sujeito sócio-histórico próprio de referência a própria comunidade crítica das vítimas – seja qual for o rosto com que se revele. A práxis de libertação é, assim, a ação possível que transforma a realidade (subjéctiva e social), tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. Ou seja, “a possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética – que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico” (DUSSEL, 2022, p. 558-559)

1.3. A práxis é ação consciente

Nas formulações teóricas tanto de Paulo Freire quanto de Enrique Dussel, a práxis expressa a ação consciente do ser humano, o teorizar e o praticar no mesmo ato, ou seja, “o homem faz sua história com sua práxis e *nela*, e *com* ela, cria-se a si mesmo, produz-se a si mesmo” (VÁZQUEZ, 2011, 408). Nessa perspectiva, a práxis que leva à 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” (DUSSEL, 1977a, p. 69).

Por sua vez, Paulo Freire estabeleceu um novo tipo de humanismo dialógico por meio da filosofia da práxis, que, para ele, manifestava-se no cultivo consciente da natureza ontológica do ser humano como ponto de partida para a justiça social, mas, “como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” (FREIRE, 2011a, p. 103), e se o momento é o da ação, “esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2011a, p. 73).

Procurar elucidar a categoria ‘práxis’ abre vastas possibilidades de compreensão, porém, reforçando a conceituação da práxis histórica em Adolfo Sanches Vázquez (2011) – um dos inspiradores de Paulo Freire para a formulação dessa categoria –, tal ideia nos conduz a compreendê-la articulada com os ideais de libertação, que, por sua vez, contribui para o processo de mudança social. Vázquez (2011) vai dizer que a práxis é uma categoria da metodologia dialética, que concebe o mundo humano como criação dos próprios homens e mulheres. São os homens e mulheres que fazem sua própria história e são capazes de pensar e buscar a transformação do real, primeiro pela compreensão dos fenômenos e depois realizando a transformação pela prática.

Partindo da concepção de Marx, Adolfo Vázquez diz que entende a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio ser humano. “Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia” (VÁZQUEZ, 2011, p. 398). O revelar da categoria práxis possibilita como compreender o processo de formação dos sujeitos, que uma vez articulada com ideais de libertação pode contribuir para o processo de mudança social. Ademais, a práxis de uma filosofia da educação deve ser nutrida, no entendimento de Moacir Gadotti (2012, p. 61), por uma leitura que os familiarize com as noções de base, o discurso, o método, a maneira de fazer filosofia e de questionar.

É neste aspecto que Vázquez (2011, p. 30) interpreta a práxis ocupando lugar central da filosofia que se concebe a si mesma, não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Logo, se para Vázquez, tudo o que a história mostra é produto da atividade prática dos homens e mulheres, então, eles/elas não só desenvolvem as forças produtivas, como também formam parte delas. No seu entender, a práxis produtiva é tão humana como a práxis social, não só no sentido de que o ser humano é o seu objeto – na práxis social – como também no sentido de que é sempre o sujeito de toda práxis; “portanto, nada acontece na história que não contenha necessariamente sua intervenção” (2011, p. 341). Essa compreensão do ser humano na natureza e na história e de suas condições de existência como ser social pensante, político e cultural reforça o sujeito histórico, ou seja, teórico e prático, no processo de transformação do real.

É como pensador da práxis e com a tradição humanista, que Paulo Freire traz uma concepção de educação aliada à ideia de educar para a liberdade concreta, que, além de ampliar o desenvolvimento de uma consciência crítica, proporciona aos oprimidos uma

educação que tenha real significado para as suas vidas. Não existindo, assim, uma educação neutra, pois ela está inserida em uma sociedade com interesses diversos e conflitantes. O interesse de Freire era formular e desenvolver uma práxis educativa que se fundamentasse nos objetivos de transformação da sociedade sob a perspectiva dos setores subalternos⁴³, afinal, a educação não transforma o mundo, transforma as pessoas que transformam o mundo. Tal práxis é tratada por Paulo Freire como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2011a, p. 52), ou seja, é preciso perceber a práxis como a capacidade de interpretar a realidade, para, então, agir para a transformação da vida. Nesse processo, Freire entendeu que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2011a, p. 107). Em outras palavras, a teoria sem a prática não se operacionaliza, ao mesmo tempo que a prática sem a teoria se revela apenas como ativismo cego, desprovida de intenção ou de finalidade, pois, “quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser ‘teórica’. Identifica-se, assim, absurdamente, teoria com verbalismo” (FREIRE, 2018, p. 123). Por isso mesmo é que,

⁴³ Sobre essa condição, constata-se a preocupação de um dos mais importantes pensadores a respeito do tema e formulador do conceito: Gramsci. O pensador italiano cunhou o termo com o propósito de identificar a hegemonia cultural que exclui pessoas e grupos sociais específicos das estruturas socioeconômicas da sociedade. O termo foi adotado, posteriormente, por estudiosos do pós-colonialismo e da teoria crítica, em que é utilizado para designar populações colonizadas, excluídas. Conforme Joseph A. Buttigieg, em *Dicionário Gramsciano* (2017, p. 747-748), o problema principal para Gramsci era como pôr fim à subalternidade, ou seja, à subordinação da maioria à minoria. Ele explica que Gramsci entendia que isso evidentemente não pode ser alcançado enquanto “os grupos subalternos padeçam [...] a iniciativa dos grupos dominantes”, conforme o pensador italiano. Buttigieg explica que “a condição de subalternidade só pode ser superada pela conquista da autonomia e isso, para Gramsci, pode ocorrer somente por meio de um longo processo e de uma luta complexa. Para que uma luta contra a estrutura de poder existente tenha êxito é necessário, em primeiro lugar, compreender aquilo que a torna flexível e duradoura. As classes dominantes nos Estados modernos não têm o poder, nem são classes dominantes, unicamente porque controlam os aparelhos coercitivos do governo. Gramsci explica esse ponto num dos trechos mais citados dos Q: o Estado moderno é sustentado por uma ‘robusta cadeia de fortalezas e casamatas’ [...], isto é, a sociedade civil. A classe dirigente não tem – e certamente não quer demonstrar ter – o controle absoluto e exclusivo da sociedade civil; se o fizesse, não seria capaz de demonstrar que goza do consenso livremente acordado pelo povo. O que ela realmente possui é um formidável aparelho composto de dispositivos institucionais e culturais que lhe permitem difundir direta e indiretamente sua concepção do mundo, inculcar seus valores e plasmar a opinião pública. Gramsci a define “estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material dirigida a manter, a defender e a desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica [...]. Para ser eficaz, então, a luta contra a configuração do poder que reforça a subalternidade deve ser dirigida contra essa frente ideológica – portanto, a estratégia adequada não é um ataque frontal contra a sede do poder (cuja queda não provoca por si só uma mudança substancial), mas uma ‘guerra de posição’ no terreno da sociedade civil. À luz disso, Gramsci coloca a seguinte questão: ‘O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a esse complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante?’. A resposta é a seguinte: ‘O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isso requer um complexo trabalho ideológico’ [...]”.

segundo Freire, não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

“De teoria, na verdade, precisamos nós”, diz Paulo Freire (2018), porém, necessita-se de uma teoria que implique “uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (2018, p. 123). Neste sentido é que, para Freire, teorizar é contemplar, não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade, mas de abstração. Para ele, “nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (2018, p. 123). A proposta de Paulo Freire é uma resposta clara ao processo de construção de cidadania ativa em que a educação constitui um direito humano em si mesmo e possibilita reivindicar outros direitos tanto em nível individual, quanto coletivo, de modo que parece sensato inferir que o nosso papel no mundo, como ressalta Freire, não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Em resumo, o pensamento de Paulo Freire e a sua práxis foram direcionados a que todo ser humano fosse sujeito consciente de sua existência, de sua autonomia, como sujeito histórico participante e ativo de sua comunidade, com o desenvolvimento solidário, a reflexão e a ação política em comum.

Há na práxis de Paulo Freire as chaves para o processo de efetivo conhecimento de que “nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento” (FREIRE, 2011a, p. 54). Uma curiosidade, pode-se dizer, que se faz e se refaz, apropria-se do conhecimento e o modifica, assim também com a própria realidade. Para ele, a curiosidade é a essência do saber, seja ela ingênua, própria do senso comum, ou como curiosidade epistêmica, própria da consciência crítica. O método de Paulo Freire caracteriza-se por se iniciar da prática para a teoria, com a finalidade de retornar à prática. Uma proposta inversa de se iniciar, como de praxe, da teoria para a prática e depois retornar-se à teoria. Com tal lógica no pensamento freireano, confirma-se que o conhecimento só é válido quando se transforma em instrumento de intervenção e de transformação histórico-social.

Paulo Freire afirmava que o conhecimento não é libertador por si mesmo, pois precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento, na perspectiva freireana, é imprescindível à produção de nossa existência. Por isso, ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos.

Ou seja, o conhecimento deve constituir-se em ferramenta essencial para intervir no mundo. O que o autor aponta é a necessidade da compreensão histórica de nossa presença no mundo como seres transformadores, pois, afinal, “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2011a, p. 53).

Da perspectiva de Paulo Freire, defensor da “educação como prática da liberdade”, não haveria nenhum sentido em estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, considerando que a realidade é sempre interpretação culturalmente condicionada, nunca absolutamente determinada. De fato, a práxis de Freire abre uma visão capaz de levar ao oprimido as condições reais para que ele, reflexivamente, possa se descobrir como sujeito de sua própria destinação histórica. Ressalta-se, porém, que a ação teórica pode desempenhar papel importante na definição de estratégias, mas a práxis é efetivamente da classe trabalhadora, seja por meio de sindicatos, movimentos sociais populares ou partidos políticos, que pode fazer valer sua força por meio de instrumentos válidos de luta por uma vida digna, observando as condições históricas que propiciem a transformação da realidade diante das condições de opressão que dominam o cenário socioeconômico e político no mundo globalizado.

Mas não só as obras de Paulo Freire e Enrique Dussel são ponto de partida para que movimentos sociais populares se organizem no aprendizado da luta ou no pensar criticamente, também seus testemunhos de vida e suas atitudes de intelectuais-militantes que perpassaram suas vidas, inundadas pelo mesmo desejo de lutar pela libertação dos povos oprimidos mostraram a influência política-filosófica para muitas gerações de estudantes e intelectuais que tiveram o privilégio de conhecer o pensamento de ambos. Eles procuraram encontrar legitimidade para a concepção intersubjetiva do *ser* e para a sua politicidade, possibilitando abrir caminhos para justificar a práxis pedagógica como necessariamente dialógica com o *outro*.

O pensamento de Paulo Freire e o de Enrique Dussel se apresenta, nesse sentido, sob o signo da permanência, por tecer uma contundente crítica à sociedade capitalista, revitalizando categorias libertadoras e emancipadoras ao romper uma ‘cultura do silêncio’ na luta pela superação das crônicas formas de colonialismo e por outra hegemonia política e cultural capaz de contribuir na construção de um mundo melhor de se viver. Para Paulo Freire, na cultura do silêncio se encontram formas especiais de consciência dominada. A constatação da cultura do silêncio implica, segundo o autor, o reconhecimento da cultura dominante e que ambas [cultura do silêncio e cultura dominante], “ao não se gerarem a si

próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio, tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante” (FREIRE, 2011d, p. 115).

1.3.1. Epistemologias humanistas e libertadoras

Paulo Freire e Enrique Dussel são portadores de uma forte convicção em defesa de sociedades justas e respeitadoras de direitos, dando alma à rebeldia e advogando pela conquista da justiça social, que se dá por meio da organização e mobilização como resultado de uma consciência política. Ambos desenvolveram metodologias próprias que implicaram novas epistemologias humanistas e libertadoras, com a valorização do saber, da cultura popular e da luta política, por intermédio de uma práxis transformadora⁴⁴ a partir da crítica à realidade desumana em que o homem se encontra oprimido e o fazem à luz do estudo da historicidade do capitalismo. Observe-se que tanto o governo brasileiro como o argentino, durante os tempos sombrios de suas ditaduras militares, intentaram silenciar e excluir pedagógicas libertadoras dos sistemas educativos oficiais. Sobre isso, Paulo Freire faz um desabafo em forma de “Esclarecimento”, em seu livro *Educação como prática da liberdade* (2018). Em suas palavras:

Nunca pensou, contudo, o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isso, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização

⁴⁴ É como adverte Marx, ao afirmar que o trabalho, considerado a protoforma da práxis humana, é a categoria fundante do ser social e a emancipação humana advém da livre relação do trabalhador com sua atividade e com o produto do seu trabalho que é, concomitantemente, ampliação da liberdade das pessoas, ou seja, a emancipação humana tem como fundamento a liberdade dos trabalhadores em relação à propriedade privada. Segundo ele, “Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada, depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a emancipação humana universal. Mas essa última está encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificação e consequências dessa relação” (MARX, 2004, p. 88-89).

ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa. (FREIRE, 2018, p. 52-53).

Por isso, a emergência da consciência em que o ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo em seu grupo ou comunidade, problematizando a realidade vivida e os mecanismos pelos quais a dominação estimula a imobilidade dos oprimidos é enfatizada por Paulo Freire. Por sua vez, Enrique Dussel desvela os fundamentos ontológicos dessa dominação e adverte que as relações de dominação são consequência da concepção de *ser* que prevaleceu no mundo e na cultura ocidentais, por isso ele manifesta uma preocupação ética com a libertação do homem a partir de sua investigação pelo não ético do capital, que se encontra implícita na relação de produção em que a humanidade do homem é negada.

Essas são preocupações manifestadas pelos dois pensadores, cujas teorias e metodologias, colocadas a serviço da prática, englobam conceitos e perspectivas sociais e científicas que vão além de um processo educacional e alcançam outros campos de estudo, como o da história, o da sociologia, o da psicologia, entre outros; são, portanto, interdisciplinares. Mas, para além disso, colocam em perspectiva práticas de autonomia dos sujeitos, estimulando-os a aprender a pensar globalmente, transdisciplinarmente, superando fronteiras epistemológicas, e questionam o paradigma mecanicista vigente, domesticador de consciências.

O caminho buscado por Enrique Dussel para fundamentar a filosofia no ser humano concreto se assemelha ao que Paulo Freire traçou ao atribuir a cidadãos a possibilidade de se tornarem sujeitos da história e agentes críticos do seu próprio destino. Em sua obra *Introducción a la Filosofía de la liberación* (1995b), Dussel frisa o que para ele significa a práxis:

Praxis es una palabra griega, que significa acción, obra. El hombre obra, hace, realiza, produce, pero ¿por qué?, o ¿para qué? La respuesta es muy simple: para el poder-ser, que es el proyecto; “lo-que-no-se-es-todavía” me interpreta, me hiere como “falta-de”. Si tengo hambre es porque me-falta “estar-en-la-saciedad” [...]. Y bien,, la praxis, el obrar, no es sino la mediación actual por la que la “falta-de” es cumplida, realizada. [...] Praxis, entonces, es la acción, exigida por la “falta-de” del proyecto, pero es más que eso. La praxis es la actualidad misma del ser en el mundo (DUSSEL, 1995b, p. 105-106).

Enrique Dussel (1977b, p. 42) se esforça ainda na sua análise reafirmando que a práxis não é *um modo*, mas *o modo* de estar no mundo. Para ele, não se está primeiramente no mundo em situação teórica ou contemplativa e *depois* praticando ou chegando à prática daquilo que já foi pensado. Dussel entende exatamente ao contrário, ou seja, o modo primeiro de estar no mundo é a práxis e somente a partir dela e por razões existenciais o homem alcança a atitude teórica. Porém, – ele alerta –, a atitude prática não é simplesmente ateorética no sentido de que não tenha nenhuma compreensão do que ocorre no mundo. Em resumo, a diferença entre o prático e o teórico não consiste, em suas palavras, em que o primeiro age e o segundo contempla; assim, a conduta prática, a atitude existencial, possui, certamente, uma compreensão de tudo o que se apresenta dentro do mundo, mas sua atitude não é teórica, ela é cotidiana, existencial.

É nessa perspectiva que Enrique Dussel também chama a atenção para quando o centro se impôs sobre a periferia em que também se pode falar de uma práxis, mas práxis da opressão, da morte, do extermínio, da negação. Para além disso, segundo a perspectiva filosófica de Enrique Dussel, descortina-se um processo que possibilita emergir uma práxis fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia da pessoa. Dussel acreditava que a única maneira de levar o oprimido a tomar consciência da opressão que pesa sobre todas as estruturas de sua existência “é que descubra, previamente, a dialética da dominação concretamente, em todo e em cada momento de seu ser” (DUSSEL, 1977a, p. 191).

A rigor, entende-se que o caminho de que nos fala Enrique Dussel para fundar a filosofia no ser concreto, parte, primeiramente, de uma experiência pessoal, que Dussel chama de ‘primeira’ porque é nossa atitude cotidiana, para depois experimentar a emergência da alteridade, “*un mundo ante el otro*” e, portanto, de libertação. Para o processo de libertação, também Paulo Freire fala da necessidade de as pessoas descobrirem-se problematizadoras de si mesmas em seu enfrentamento com o mundo, o que significa, primeiramente, que se descubra como Pedro, como Antônio, como Josefa, com toda a significação que tem esta descoberta (FREIRE, 2011a, p. 238), que implica na concretude do humano, pois não se concebe o homem como um ser “vazio”, que é impregnado de conteúdos de maneira mecânica, ao molde da educação “bancária”, mas, antes, como um ser consciente, capaz de refletir sobre o que lhe está sendo apresentado.

Enrique Dussel (2015), por sua vez, também espera o processo de reconhecimento nos povos oprimidos, nas vítimas, bem como o de consciência de sua humanidade e de sua individualidade. Exemplificando, ele argumenta que “esses

cidadãos com consciência de serem sujeitos de novos direitos se experimentam a si mesmos como vítimas” (2015, p. 128) e se reconhecem a si mesmos como sujeitos. Observa-se que a consciência do sujeito que se desvela com um olhar de reconhecimento, o que possibilita reconhecer a si como sujeito autônomo da existência. Isso é o que caracteriza o fundamento da Filosofia da Libertação, que reconhece a humanidade das pessoas, não se tratando, porém, de silenciar os fundamentos filosóficos desde a antiguidade grega, mas a sua reavaliação em face de uma realidade de exclusão e de opressão.

Enrique Dussel esclarece que, desde a origem, no final da década de 1960 e inícios de 1970, a Filosofia da Libertação, “antes seguramente, e hoje mais do que nunca, trata de pensar a *realidade* de todo nosso continente político-cultural, econômico-social, partindo de sua própria história e exigências”⁴⁵, se configura, assim, como uma operação pedagógica, “*desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo, intelectual orgánico, diría Gramsci, en el pueblo*” (DUSSEL, 1996, p. 206). Embora pedagógica, explica Dussel, é uma práxis condicionada pela práxis política. Como pedagógica, sua essência é especulativa, teórica. Segundo Dussel, a práxis teórica – ou a ação poética intelectual esclarecedora do filósofo – encaminha-se a descobrir e expor ante o sistema todos os momentos negados e toda a exterioridade sem justiça (1996, p. 206),

Com tal perspectiva, Enrique Dussel organiza seu filosofar como um processo que possibilita novas leituras da realidade ao propor uma práxis fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia da pessoa; afinal, a filosofia é uma prática de libertação. A Ética da Libertação a que Enrique Dussel deu vida, como parte fundamental da Filosofia da Libertação, é considerada por ele como filosofia primeira: “*para la tradición la filosofía que Aristóteles llamaba *prote philosophia* era una ciencia especulativa mientras que la ética era filosofía práctica. Dussel piensa que la teoría está siempre condicionada por la praxis. Su filosofía es una filosofía de la praxis*”⁴⁶. A tese

⁴⁵ Conforme DUSSEL, Enrique, no prefácio do livro *América Latina, o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*, de Roque Zimmermann.

⁴⁶ Fragmento do texto escrito pelo professor Jesús Rodolfo Santander e lido na ocasião da apresentação do livro *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*, na Universidad Autónoma de Puebla, México, em 9 de julho de 1998. In SANTANDER, Jesús Rodolfo. Enrique Dussel y la ética de la liberación. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1857/1441>. Consulta em 05/11/2023. No Brasil, o livro foi publicado pela editora Vozes, em 2012. Nesta obra, Dussel dá a perceber que “a morte das maiorias exige uma ética da vida, e seus sofrimentos nos levam a pensar e justificar sua necessária libertação das cadeias que a prendem”. Segundo ele, “encontramo-nos diante de um fato massivo da crise de um ‘sistema-mundo’ que começou a se formar há 5.000 anos, e está se

central da Ética da Libertação é a negação da modernidade teísticamente opressora pelo conteúdo divinizatório, que resultou no perverso processo dominador ocidental, mostrando que “a modernidade europeia, apesar de seus esforços, não conseguiu superar a categoria da totalidade, pela qual se nega ao outro, ao distinto, ao estrangeiro a capacidade de ser” (ZIMMERMANN, 1986, p. 171).

Mas, antes, Enrique Dussel defende que a Ética da Libertação deve, em primeiro lugar, refletir sobre a implantação geopolítica da própria filosofia, “à medida que se encontra situada no ‘centro’ ou na ‘periferia’”. Dussel vai, então, definir a Ética da Libertação como uma ética da vida, pois tem como princípio absoluto a dignidade da vida humana e a libertação do oprimido, tema central da sua reflexão, segundo a qual, filosofar é buscar uma eticidade baseada na solidariedade e na escuta do *outro*, sem perder a proximidade com o mundo concreto. Por isso, a Ética da Libertação repousa sobre o reconhecimento do caráter afirmativo da vítima e “*del reconocimiento del otro como otro, de su calidad de persona, de ser fin en sí mismo, es decir del reconocimiento de aquello que el orden moral le desconoce. Dussel dirá que la víctima se encuentra en la exterioridad del sistema*”⁴⁷.

Por sua vez, em seu compromisso com os oprimidos, Paulo Freire situa-se na origem de um novo paradigma, que surge na América Latina e que se afirma no processo de desenvolvimento e reinvenção nas muitas e variadas experiências de luta social e de organização das classes populares no Continente. Surgido no início dos anos 1970, o *paradigma da vida* é influenciado pela epistemologia do Sul (que propugna uma práxis libertadora, em substituição à práxis violenta) e pelo paradigma da linguagem. No entendimento de que a linguagem não é suficiente para explicar tudo, ele desloca, então, o eixo para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito. Este novo paradigma tem como pressuposto a *vida* como condição primeira do existir e, portanto, do filosofar, mas também como direção da ação ética que afirme e aponte os caminhos da libertação.

Assim se revela o horizonte da práxis teórica em Paulo Freire, que começa com a negatividade, ou o reconhecimento da negação da possibilidade de vida para milhões

globalizando até chegar ao último rincão da Terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade. É um problema de vida ou morte. Vida humana que não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação”.

⁴⁷ In SANTANDER, Jesús Rodolfo. *Enrique Dussel y la ética de la liberación*. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1857/1441>. Consulta em 05/11/2023.

de seres humanos, lançados à miséria econômica e social. Este é o ponto de partida do educador Paulo Freire: o fato da negação da vida. Na concepção freireana, a práxis teórica

não é outra coisa senão a que realizamos, desde o contexto teórico, ao tomar distância da práxis realizada ou realizando-se no contexto concreto, no sentido de clarificá-la. Por isso mesmo é que a práxis teórica só é autêntica na medida em que o movimento dialético entre ela e a subsequente práxis, a ser realizada no contexto concreto, não seja rompido. Daí que sejam ambas essas formas de práxis momentos indicotomizáveis de um mesmo processo pelo qual conhecemos em termos críticos. Isso significa, em outras palavras, que a reflexão só é verdadeira quando nos remete, como salienta Sartre, ao concreto sobre o qual a exercemos (FREIRE, 2011d, p. 175).

Paulo Freire argumentava sobre a necessidade de o educador, ao fazer seu discurso ao povo, estar a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo, mediada pelo conhecimento para uma ação prática de afirmação da vida. Nos dizeres do educador, o seu objetivo, com a reflexão sobre o conhecimento, consistiria justamente em tentar mostrar que o conhecimento deve-se constituir em uma ferramenta essencial para intervir no mundo. É ter uma compreensão do mundo condicionada pela realidade concreta, que possa explicá-la e mudá-la. Mais ainda, “compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então” (FREIRE, 2011c, p. 38).

1.4. Subjetivações e a causa da libertação

A forma de compreender o mundo a partir da democratização de direitos conduziu tanto o educador Paulo Freire como o filósofo Enrique Dussel a um desejo de engajamento ao que diz respeito à afirmação e convicção de que a libertação é uma qualidade constitutiva do ser humano – um *dever-ser*. Não basta mostrar que as vítimas existem, é preciso mudar sua situação, papel a ser desempenhado pelo sujeito da libertação, com a desconstrução de tudo aquilo que nega à vítima o direito a uma vida digna. A noção de *vítima* em Enrique Dussel se assemelha ao conceito de *oprimido* em Paulo Freire; ambos trabalharam teoricamente essas categorias com o foco nas pessoas excluídas, naquelas postas à parte, negligenciadas pelo sistema do capital, ignoradas em seus sofrimentos, apagadas em sua alteridade, naquelas impedidas de *serem mais*, pelos seus opressores. Falar de vítimas/pessoas oprimidas é identificar nelas singularidades inviabilizadas, ou interditadas, em sua dignidade e direitos.

O conceito de *vítima* em Enrique Dussel, portanto, direciona-se àqueles membros da comunidade que sofrem em sua corporalidade vivente (como dor, humilhação, insatisfação e até morte), são as vítimas das injustiças políticas; podem ser oprimidas ou excluídas. Em Dussel, esse conceito é determinante em toda a sua obra para acrescentar valor à sua finalidade de denunciar a opressão do sistema do capital, que se apresenta como senhor dos homens e mulheres, que, por sua vez, se tornam vítimas, isoladas e imbuídas de uma sensação de insignificância e impotência. Vítimas porque “não podem viver plenamente (momento material)”, mas também porque “foram excluídas da participação das decisões que sofrem (momento formal de não legitimidade); e porque manifestam em seu próprio sofrimento ou reivindicação insatisfeita que o sistema não é eficaz (ao menos com respeito a esses grupos vitimados)” (DUSSEL, 2007, p. 104).

É nesse ponto que também se depara com outro grande debate a respeito do qual Karl Marx faz a discussão que leva a compreender o cenário de exclusão, a exterioridade⁴⁸ em que se encontram as vítimas na relação capital-trabalho, na qual as qualidades humanas do trabalhador só existem em proveito do capital, que lhe é estranho. O que se trata, na concepção de Enrique Dussel, de uma crítica do filósofo alemão ao “modo concreto pelo qual no capitalismo se nega institucionalmente a vida humana” (DUSSEL, 2022, p. 322). Diz Marx:

O trabalhador só é, enquanto trabalhador, assim que é *para si* como capital, e só é, como capital, assim que um *capital é para ele*. A existência (*Dasein*) do capital é *sua* existência, sua *vida*, tal como determina o conteúdo da sua vida de um modo indiferente a ele. A economia nacional [economia política burguesa⁴⁹] não conhece, por conseguinte, o trabalhador desocupado, o homem que trabalha, na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho. O homem que trabalha, o ladrão, o vigarista, o mendigo, o desempregado, o faminto, o miserável e o criminoso são *figuras* que não existem *para ela*, mas só para outros olhos, para os do médico, do juiz, do cozeiro, do administrador da miséria, fantasmas [situados] fora de seu domínio (MARX, 2004, p. 92).

Na análise da situação de exclusão e de exterioridade das vítimas, dos oprimidos, Enrique Dussel considera o comportamento de querer mudar, de querer ter o direito de

⁴⁸ A categoria “exterioridade” conforme Enrique Dussel é explicada por Zimmermann (1986, p. 61) da seguinte forma: “como abertura possível ao outro, não absolutização do ser, princípio metafísico da alteridade”.

⁴⁹ Na tradução utilizada por Enrique Dussel em *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão* (2022).

ser *outro*, em seu *ethos*⁵⁰ próprio, como o “princípio-libertação”, como o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral, pois orienta a práxis concreta dos oprimidos a partir de ações que sejam efetivamente factíveis. Ou seja, a vítima/o oprimido deve ser o referencial, a exigência ética de uma pedagógica da libertação. É o princípio síntese, estratégico para a libertação, que subsume todos os princípios anteriores. O que, para Dussel (2022, p. 564), significa o dever de intervir criativamente no progresso *qualitativo* da história. Portanto, um princípio que obriga o ser humano a cumprir, por ‘dever’, o critério já definido, ou seja, “transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima” (DUSSEL, 2022, p. 564). Isso, de acordo com o nosso autor, embora frequentemente só assumam tal responsabilidade os participantes da comunidade crítica das vítimas.

Aquele que atua eticamente deve (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver autorresponsavelmente a vida concreta de cada sujeito *humano numa comunidade de vida*, a partir de uma “vida boa” cultural e histórica (seu modo de conceber a felicidade, com uma certa referência aos valores e a uma maneira fundamental de compreender o ser como dever-ser, por isso também com *pretensão de retidão*) que se compartilha pulsional e solidariamente, tendo como referência última toda a humanidade, isto é, é um enunciado normativo com *pretensão de verdade prática* e, além disso, com *pretensão de universalidade* (DUSSEL, 2022, 143).

1.4.1. O processo que liberta

O conceito de libertação e suas relações diretas com a liberdade propriamente dita é fundamental para entender as obras de Paulo Freire e de Enrique Dussel. Trata-se de um conceito testemunha da História, das diversas mudanças exercidas ao longo do tempo. Já o termo liberdade pode se referir a esperanças celebradas em debates políticos e expressam inquietações de transformação, observando-se que não se trata aqui, neste texto, de pensar a liberdade como absoluta, mas pensando-a a partir de algo que ultrapasse o esquema totalizador, ou seja, na alteridade.

⁵⁰ Zimmermann (1986) explica que Enrique Dussel associava o termo *ethos* a partir do conceito de civilização. Diz Dussel que “o homem que inventou as diversas 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 *ethos* de um povo, *seu modo de viver*” (In ZIMMERMANN, 1986, p. 106).

O termo libertação se refere ao processo que liberta, que, no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva, conduz à liberdade – uma associação entre teoria e prática. Libertação, portanto, só ocorre na prática; é ação. Mas, liberdade está diretamente ligada ao estatuto do homem e da natureza humana. Em síntese, para qualificar brevemente a noção de liberdade, consta no *Dicionário Gramsciano* (2017), que a questão da liberdade

está estreitamente entrelaçada com o estatuto do humano e da natureza humana, já que fixar tal conceito equivale, para Gramsci, a questionar-se sobre “o que o homem pode se tornar”, se pode “controlar seu próprio destino” e “qual é a importância que tem sua vontade e sua concreta atividade na criação de si mesmo e de sua vida” (*Q 10 II*, 54, 1.344 [CC, 1, 411]). Para Gramsci, a resposta dada por Marx na sexta das Teses sobre Feuerbach, segundo a qual “a natureza humana” é o “complexo das relações sociais”, é a “mais satisfatória, porque compreende a ideia do vir a ser: o homem torna-se, muda continuamente ao mudar das relações sociais, e porque nega o “homem em geral” (*Q 7*, 35, 885 [CC, 1, 243]). O homem é, portanto, “história”, porque transforma a necessidade em liberdade. E a história é história enquanto é luta pela liberdade: “Liberdade [...] significa [...] ‘movimento’, desenvolvimento, dialética [...]. A história é liberdade enquanto é luta entre liberdade e autoridade, entre revolução e conservação” (*Q 10 I*, 10, 1.229 [CC, 1, 300]) (LACORTE, 2017, p. 466).

O autor do verbete “liberdade” recém citado (p. 466-469), Rocco Lacorte, explicita, ainda, acompanhando o pensamento gramsciano, que a realização da liberdade é ao mesmo tempo um momento do processo de *conhecimento* e da *verdade*; conforme Gramsci: “a realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (*Q 10 II*, 12, 1.250 [CC, 1, 320]). A partir dessa noção, fica evidenciado que sem esse conhecimento, homens e mulheres não podem iniciar uma luta pela liberdade.

Enrique Dussel fala em libertação com um sentido mais amplo, que leva ao entendimento de que a libertação é negação de negação, ou seja, “se a prisão, opressão e dependência sob a dominação é negação de liberdade, a libertação – como ato e afirmação – é negação da opressão”. Além disso, observa Dussel, libertação é afirmação do sujeito que deixa atrás a negação: é positividade da nova ordem, do homem novo, distinto daquele estabelecido pela totalidade⁵¹. E mais: “não é somente negação e nem sequer

⁵¹ A categoria “totalidade” conforme Enrique Dussel é explicada por Zimmermann (1986, p. 61) da seguinte forma: “como âmbito fechado, ontológico, eterna repetição do mesmo, princípio originante e justificador da dominação, da conquista, da afirmação do ser como absoluto e, conseqüentemente, como

negação de negação, mas também afirmação da positividade da exterioridade de uma nação, povo, classes oprimidas e sua própria cultura” (DUSSEL, 1977a, p. 215).

Considerações como essas são, para Dussel, os pressupostos de um pensar filosófico sobre o real, que tem por objetivo ver, conhecer e analisar para transformar e libertar homens e mulheres e projetar seus futuros. Ou seja, o *outro*, conforme esclarece Zimmermann (1986, p. 174), como exterioridade total a toda a centralidade, como oprimido e pobre, clamando por justiça, será a fonte de todo um novo pensar porque já não será mais considerado como apenas o “visto”, o “definido”, mas como o “analogicamente distinto”. O que no pensamento dusseliano é coisa muito diversa do ser “diferente” a partir da ontologia da totalidade.

Em relação às “ressignificações” atuais do conceito de libertação, dá-se conta que elas remetem ao debate estabelecido em meados do século 20, quando se iniciou conversações a respeito da identificação de um pensamento latino-americano que buscava reconhecer a identidade e o papel da América Latina frente ao capitalismo internacional e as desigualdades internas da região. Essa linha de estudo foi fortemente ancorada e representada por intelectuais latino-americanos que produziram um pensamento político e social comprometido em entender os problemas que afligiam a América Latina e a defender a sua soberania, como o direito a que os povos têm de determinar a sua organização política, econômica, militar e social de acordo com seus próprios objetivos, ou seja, a autonomia de cada Nação (entendida como a união de um território, seu povo e sua cultura) decidir seu próprio futuro sem qualquer ingerência externa.

Deduzir dessas condições uma nova práxis e deixar de ser o *ser negado* é o que suscita a questão de saber como uma teoria filosófica pode estar organicamente comprometida com um processo de ruptura de um povo. Fato esse, que, no entendimento de Enrique Dussel, trata-se da Filosofia da Libertação, que, na América Latina, é constituída como um movimento amplo, uma aliança estratégica do pensamento crítico, que se define em função prática, em vista da libertação das nossas nações e classes oprimidas, uma filosofia que propõe o rompimento com a dominação e com a negação do *outro*. Portanto, uma filosofia “que não se define por uma opção teórica, mas prático-política” (DUSSEL, 1977a, p. 217), pois, no pensamento dusseliano, filosofia não se faz somente a partir de livros, mas também pela realidade de um povo oprimido. O que Dussel

princípio da negação da alteridade”.

procura, “não é uma filosofia que se aplique à realidade, senão um pensamento que parta da realidade”⁵². Assim,

la filosofía de la liberación pretende asumir dichas posiciones desde una actitud creadora, pero no ecléctica. Pretende proponer un discurso que incluya orgánicamente los discursos enunciados, sin desnaturalizarlos, sino más bien dándoles su profundo sentido. Pretende además, histórico filosóficamente, superar el fisiologismo griego, el teologismo medieval y el concencialismo moderno del centro, para discernir una antropología, una filosofía que tenga como pivote central al hombre como libertad, como exterioridad, como persona, como oprimido. Por ello la política, en su sentido ético metafísico, es su mismo centro; claro que política popular de las clases explotadas (DUSSEL, 1996, p. 199).

Com efeito, no pensamento dusseliano, a Filosofia da Libertação tem o intento de produzir um discurso filosófico a partir da realidade latino-americana em meados do século 20, tempo de extrema opressão, e que os levou [os teóricos da Filosofia da Libertação] a pensar e a refletir sobre o final do século 18, quando muitos heróis e mártires começaram a tomar consciência da necessária emancipação em relação à Espanha e Portugal⁵³. A partir daí, foi proposta por um grupo de pensadores do Cone Sul, que se encontravam na Argentina, a seguinte hipótese para a Filosofia da Libertação:

Parece que es posible filosofar en la periferia, en naciones subdesarrolladas y dependientes, en culturas dominadas y coloniales, en una formación social periférica, desde las clases explotadas, sólo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre otro discurso. Dicho discurso para ser otro radicalmente, debe tener otro punto de partida, debe pensar otros temas, debe llegar a distintas conclusiones y con método diverso. Esta es la hipótesis (DUSSEL, 1996, p. 200).

Porém, Enrique Dussel argumenta que um projeto libertador não é um mero processo de oposição ou de resposta ao projeto eurocêntrico⁵⁴, pois implica muito mais do que isso quer dizer, implica uma profunda inovação criadora: “*liberación no es*

⁵² In Zimmermann, *América Latina, o não-ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)* 1996, p. 173

⁵³ Conforme DUSSEL, Enrique, no prefácio do livro *América Latina, o não-ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*, de Roque Zimmermann.

⁵⁴ Sobre esse conceito, Anibal Quijano (2007, p. 94) explica que “*el eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada*”.

simplemente estar en contra del centro, ni siquiera significa romper la dependencia. Es mucho más que eso: es tener la creatividad de ser realmente capaces de construir la novedad, un nuevo momento histórico desde la positiva exterioridad cultural de nuestro pueblo” (DUSSEL, 1995b, p. 161).

Nessa compreensão, Dussel sustenta que a reconfiguração do pensamento latino-americano, até então considerado inautêntico, por não pensar a si mesmo, deve realizar-se como perspectiva contra-hegemônica ao eurocentrismo. A partir daí se justifica um autêntico filosofar latino-americano, mas, com método. Dussel explica que entre os métodos críticos se encontra o da Filosofia da Libertação, que não é operativo nem produtivo, é teórico ou especulativo; é um método de um pensar teórico, guardando analogia com o conhecer prático ou poético:

a diferencia de las ciencias fácticas o formales no sólo se ocupa del ámbito óptico, sino igualmente del ontológico; a diferencia del método dialéctico negativo se ocupa también del ámbito metafísico o de la exterioridad. Su tema entonces es la omnitudo realitatis: todo. Su punto de partida es una opción ético-política en favor del oprimido de la periferia: respeto por la exterioridad del otro, geopolítica y socialmente hablando, escucha de su palabra (DUSSEL, 1996, p. 203).

Na Filosofia da Libertação, Enrique Dussel, em situação problematizadora com a categoria vítima, recorre a uma tentativa de promover a substituição do *outro*-abstração pela condição de um concreto-*outro*, abrangendo uma latino-americanidade como resistência. Por isso, propõe uma filosofia que pretende fundamentalmente ser filosofia latino-americana, “da libertação, pós-moderna, popular, feminista, da juventude, dos oprimidos, dos condenados da terra, condenados do mundo e da história” (DUSSEL, 1977a, p. 7).

1.4.2. Aportes de uma visão humanizadora da prática educativa

Em sua clássica obra, *Pedagogia do oprimido* (2011a), Paulo Freire propõe dar aos indivíduos de todas as classes sociais o direito de serem sujeitos de seu próprio processo de conhecimento e para despertar neles o interesse e a coragem necessários ao procedimento de transformação de suas realidades. Freire traz esse contexto ao justificar a necessidade de revelar ao oprimido a educação como prática da liberdade, alertando-lhe que a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes que querem tirar-lhe a voz e a sua dignidade, embotando a sua autoconfiança e a sua criatividade, buscando acomodá-los aos padrões disciplinares impessoais e repetitivos, além de dificultar as

interconexões entre as ideias, a cultura e o cotidiano. Essa situação leva a que as pessoas sejam atomizadas, enfraquecendo laços afetivos e de alteridade. Ora, é a alteridade que abriga o humano como construção de sujeitos mais humanos. Por isso, Freire insiste em uma pedagogia que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas “objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2011a, p. 43).

Paulo Freire quer que o oprimido tome consciência de sua situação de opressão para que possa ver a necessidade de buscar sua libertação, porém em comunhão com outros, pois não é possível lutar sozinho. A educação é, portanto, processo de libertação. Na obra citada, Freire destaca que o foco central do ensino deve ser sempre o ser humano, o agente que produz a cultura, em suas múltiplas dimensões. O educando deve ser levado a entender que ele é sujeito de sua própria destinação histórica, vendo-se, portanto, como sujeito de ação e transformação, desenvolvendo uma consciência curiosa e criativa, preparado para a abertura ao novo e ao autoconhecimento. O argumento de Paulo Freire é o de que a luta contra a aceitação da desumanização como uma tendência histórica e pela libertação de homens e mulheres deve ser a luta pela restauração da humanidade em ambos – oprimidos e opressores.

Da mesma forma posiciona-se Enrique Dussel, que defendia superar o entendimento opressor *versus* oprimido. Segundo ele, é preciso conscientizar e tomar ciência de que a opressão ao oprimido é também se oprimir, sendo necessária a libertação de ambos, em uma relação de alteridade. Ou seja, o oprimido deseja também a libertação do opressor. Para tanto, a práxis libertadora “deve aniquilar a dialética da dominação em vista de um novo tipo de homem histórico, onde a dominação cóisica e coisificante seja superada numa fraternidade humanizante” (DUSSEL, 1977a, p. 192).

Paulo Freire (2011a) também entendia que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertar-se a si e aos opressores⁵⁵. Freire fala em libertar o opressor porque ele também se encontra desumanizado pela sua própria opressão, pois para instaurar o terror e subjugar o *outro*, o opressor precisa matar o homem em si mesmo. Ou seja, enquanto a violência dos opressores fizer dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a

⁵⁵ Conforme MOTA NETO, João Colares da (2016, p. 39), o opressor, em Paulo Freire é mais que um indivíduo, é uma categoria histórica, um sistema social, uma cultura, um modelo pedagógico.

resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*, que as forças dominantes tentam ao máximo sufocar, sequestrando suas palavras e negando a eles a possibilidade de entender as relações opressor-oprimido. Se há oprimido, há opressor. Porém, “os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser”. Da mesma forma, os oprimidos, “lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão” (2011a, p. 59). Mas, a quem caberia esta vocação libertadora? Quanto a isso, Paulo Freire mostra explicitamente que os “que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos, será suficientemente forte para libertar a ambos” (2011a, p. 41).

Sob tal interpretação, Paulo Freire dedicou à pedagogia importantes reflexões que suscitaram as características e conceitos que constituíram a sua pedagógica libertadora, ou a pedagogia do oprimido, que entendia a educação como prática da liberdade e, assim, pôde imprimir um novo modo de compreender e de fazer educação. Uma pedagógica da libertação inseparável de um engajamento social e político, com um ideal comum de crenças, valores e saberes para unir a sociedade, em busca de restaurar a intersubjetividade, pois, para Freire, nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos. Para Paulo Freire, o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades), o saber-pensar, o pensar certo são essenciais para a transformação social do ser humano e estão imbricados. Em Freire, o saber não antecede o fazer e nem é o seu resultado; saber e fazer estão dialeticamente envolvidos. Para além disso, Freire atentou-se para o fato de que não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocado pela certa compreensão de nossa própria presença no mundo. É preciso ter uma certa inteligência da história e de nosso papel nela. Diz ele:

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela (FREIRE, 2000, p. 125).

Cabe ressaltar que, na perspectiva que Paulo Freire aponta para a humanização do ser, está também o reconhecimento de sua condição, para o qual se torna necessário dar as condições, as ferramentas, que o ajude a desvelar as raízes de sua opressão e de desumanização. Por isso que a teoria educativa crítica de Freire outorga à pedagogia um lugar central na transformação social e à escola a faculdade de possibilidade e de importância para a construção de uma sociedade justa e solidária, assim como o papel do educador, a quem cabe facilitar o diálogo com o educando em uma relação horizontal, nunca de autoridade sobre o educando. Esse processo implica necessariamente o enfrentamento com a cultura dominadora por parte dos oprimidos que passam a ter a percepção do mundo opressor.

O educador brasileiro identificou que os oprimidos não podem ser livres porque eles são negados em suas dimensões fundamentais e constitutivas. A par deste pressuposto, Paulo Freire propõe o método que promete romper a desumanização do ser a partir do próprio sujeito porque a desumanização não é destino predeterminado, mas fato concreto e injusto na vida de pessoas subjugadas que as levam a *ser menos*, entendendo-se que “se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é” (FREIRE, 2011a, p. 64). E a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens e mulheres, que se sabem oprimidos, empenhando-se na luta por sua libertação. Porém, para Freire, libertação e opressão não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável, “da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela o *ser mais*, a *humanização*, o não ser como *vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história” (FREIRE, 2011c, p. 138). O *ser mais* é para Freire o movimento do ser humano na busca de sua libertação-humanização; uma busca que não se dá isoladamente, mas em comunhão, em diálogo permanente com a realidade daqueles que são oprimidos.

Em Paulo Freire, a prática política, ao se fundir em uma concepção mecanicista e determinista da história, não poderá jamais contribuir para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres. Porém, de acordo com ele, homens e mulheres, ao longo da história, veem-se tornando animais especiais, pois inventam a possibilidade de se libertarem na medida em que se tornam capazes de se perceberem como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos, compreendendo, sobretudo, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso, pois, “juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da

sociedade. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão” (FREIRE, 2011c, p. 138). A importância disso está na força transformadora, e, nesse processo de transformação do mundo, o homem também se transforma em ser de reflexão, tomando consciência da possibilidade de *vir-a-ser* ou de poder *ser-mais*.

O homem como sujeito de relações ao mesmo tempo em que se alimenta delas, inspirava Paulo Freire a compreender o diálogo como fundamento de uma pedagogia da autonomia, da liberdade e da perspectiva de humanização dos sujeitos, até porque o diálogo faz parte da natureza histórica dos seres humanos. É através do diálogo que homens e mulheres desenvolvem a capacidade de sujeitos pensantes ao se proporem conhecer sua realidade, atuando sobre ela e transformando-a. Por isso, a pedagogia, para Freire, não é simplesmente um método ou um *a priori* técnico que se impõe aos educandos, mas uma prática política que transmite o conhecimento, as habilidades e as relações sociais que os preparem para as possibilidades do que significa serem cidadãos críticos. Trata-se de um processo educativo como encontro e diálogo, comprometido com a libertação, superando aquilo que ele chama de “educação bancária”, que corresponde a um modelo educacional que impõe a cultura do silêncio, da submissão, da dominação, do controle sobre o pensar e sobre a ação, pois quanto mais se impõe a passividade aos educandos, tanto mais ingenuamente eles tendem a se adaptar ao mundo em vez de transformá-lo, o que satisfaz apenas aos interesses dos opressores. Em tal tipo de aprendizagem não há a “pergunta”, não há questionamento sobre a realidade, por isso “o silêncio”, na educação bancária, é uma condição necessária, segundo o interesse dos opressores. Portanto, é reflexo de uma estrutura autoritária e antidemocrática, em uma relação hierarquizada de transferência de informações, sem se preocupar em debater sua origem e validade.

Paulo Freire conceitua a educação bancária como aquela em que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, dificultando, em tudo, o pensar autêntico, enquanto que a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador, convivendo, simpatizando, com que todos os envolvidos, educadores e educandos, se engajando em uma busca comum. A educação bancária estimula a contradição porque nela, argumenta Paulo Freire (2011a, p. 82):

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 daquele;
o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Crítico da tradição acima descrita, a defesa de Paulo Freire era diametralmente oposta e ele mostrou-se interessado em desenvolver questões que levassem a novos meios rumo a uma educação libertadora, construída entre educadores e educandos em busca de uma verdadeira consciência histórica intermediada pelo *ato de perguntar*, sempre reprimido no sistema da “educação bancária”. Em sua proposta pedagógica, Freire nomeava ao ato de perguntar a existência da curiosidade e a partir dela a capacidade de descoberta, de organizar o pensamento; ou seja, a pergunta nasce da capacidade de descoberta, é ela que vivifica o ato do conhecimento, pois todo conhecimento começa pela pergunta. A educação libertadora se alimenta da pergunta, é, portanto, a pedagogia da pergunta e um desafio constante à criatividade e à descoberta. Por isso, ele incentivava que o educador deveria exercer o ato de perguntar, de questionar, mas sem reprimir o educando, dentro de uma relação dialógica e amorosa.

A educação bancária, explica Paulo Freire, insiste, por razões óbvias, “em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (FREIRE, 2011a, p. 101). Trata-se de uma educação impositiva em que se aceita uma prática de relações desiguais, na qual os estudantes são vistos como inferiores, com mentes vazias, ante os professores, diretores e autoridades educativas, que se veem como sujeitos de suposto saber e, por isso, atuam autoritariamente ao impedir o diálogo entre educandos e educadores que se possa efetuar numa relação horizontal e como mediador de um processo de humanização. Ou seja, a educação bancária tem a sua base de sustentação em uma relação vertical entre professor e aluno e se caracteriza, principalmente, pela ausência do diálogo, o que pode resultar na reprodução da opressão e, ao mesmo tempo, levar os alunos à alienação e à domesticação, tornando-os passivos ao que lhes é imposto, adaptando-se ao mundo tal como ele é em uma visão fragmentada da realidade, o que diminui o preparo crítico dos educandos e

dilui a consciência crítica que resultaria de sua intervenção como transformadores da sua realidade.

Ao contrário disso, a educação libertadora, ou problematizadora, deve libertar tanto o educador de sua concepção bancária, como depositário do saber, quanto o educando de sua concepção de “recipiente vazio”. Em Freire, a educação bancária é aquela em que os educandos são considerados “objetos”, “recipientes vazios”, que precisam ser preenchidos com conhecimento sem qualquer análise crítica de seu conteúdo. Assim, o professor é o único que sabe, o aluno é o que nada sabe. É exatamente contra esse sistema de ensino que Paulo Freire pensou uma práxis crítica por meio da dialogicidade entre aprender e reaprender, entre educador e educando. Para ele, o processo educacional deve ser transformador, ou seja, fazer com que as pessoas interajam com os aspectos sociais, econômicos e políticos, e, para tanto, o diálogo é elemento-chave desse processo. A educação libertadora é aquela que, na sua essencialidade, faz a opção por um processo dialógico de construção do conhecimento a partir da realidade. Nessa nova concepção de educação está incluído o reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos capazes de comunicar e de transformar sua realidade e na qual os fatores do processo educativo, o sujeito, o objeto e o método, conjugam-se para libertar os oprimidos da domesticação, levando-os a desenvolver uma consciência crítica a partir do ato de conhecimento, quando se espera que o oprimido abandone sua situação de objeto de uma educação bancária, já que não pode mais ser considerado como um recipiente vazio a ser preenchido.

Paulo Freire evidencia outras características que diferenciam a “educação bancária” da “educação problematizadora”, quais sejam:

a primeira ‘assistencializa’; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2011a, p. 101).

Uma das razões pelas quais a educação libertadora ou problematizadora incomoda aos que defendem e praticam a educação bancária é porque ela está continuamente problematizando as práticas, “não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado”; ela não serve ao opressor

porque “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘por quê?’” (FREIRE, 2011a, p. 106). Assim, Paulo Freire procurou construir uma pedagogia crítica como elaboração ética de reconhecimento e respeito ao ser humano e a favor da autonomia do educando de se fazer *ser* de ação reflexiva, a partir da leitura do mundo, centro de sua práxis educativa dialógica que se reflete no desenvolvimento da sua humanidade. A dialogicidade que defende Freire surge do processo de compreender, indo além das teorias e técnicas. Para ele, a efetividade da dialogicidade ocorre quando os comunicantes se veem e se respeitam, reconhecendo valores e diferenças entre eles.

1.4.3. Educação popular: contribuição estratégica para a transformação da realidade

Na constituição da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, que passou a ser conhecida como Educação Popular⁵⁶, que se desenvolve em um contexto de resistência à opressão, os oprimidos, em suas práticas políticas e pedagógicas, buscam se libertar lutando contra quem os desumaniza, “contra quem os fez menos”⁵⁷. Trata-se de uma educação contrária ao autoritarismo e ao paternalismo, baseada no diálogo, na crítica e na libertação do oprimido, e é, portanto, essencialmente política, pois não existe neutralidade na ação humana. Freire entendia que a importância estratégica da educação popular, que coloca a “leitura do mundo” como um de seus princípios básicos, está em contribuir pedagogicamente com a organização política e social dos sujeitos oprimidos, em seu processo de conhecer, fazendo emergir a sua cultura e elevando-os à condição de sujeitos da sua própria libertação.

Propagada nos anos 1960, a educação popular no Brasil⁵⁸ se caracterizou como uma alternativa às políticas estatais de ensino sob o regime militar, objetivando trazer à

⁵⁶ Voltada para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos, a Educação Popular valoriza o tema da ‘vida’ como pilar da educação. “Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania”. In GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf / Consulta 04/10/2023.

⁵⁷ Conforme GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. In https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf / Consulta 04/10/2023.

⁵⁸ Registre-se que a educação popular não surge a partir do Método Paulo Freire. Conforme MOTA NETO (2016, p. 105), enquanto alguns autores entendem que “só é possível falar em educação popular, propriamente dita, a partir dos anos 60 do século XX, outros enxergam a sua origem ou nas lutas de independência dos países latino-americanos contra a metrópole europeia [...], ou na expansão da educação por meio da instrução pública no final do século XIX [...], ou ainda nas lutas do proletariado industrial do início do século XX [...]”.

tona o “conhecimento do potencial de *poder* que as classes oprimidas, excluídas, marginalizadas possuem, e como elas podem e devem transformar esse potencial em forma de organização, de mobilização e luta” (BETTO, 2021, p. 172). A educação popular foi respaldada pela ideia de que a educação consiste no todo do processo social e, por isso, visa à construção de uma nova sociedade, a partir, principalmente, dos movimentos sociais caracteristicamente populares. Mota Neto (2016, p. 27-28) pontua que a origem da educação popular libertadora no Brasil se encontra nos movimentos populares da segunda metade do século 20, que congregavam um conjunto amplo de atores sociais, artistas, intelectuais, políticos de esquerda e religiosos progressistas. Segundo ele, é do seio desses movimentos populares, como o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pela CNBB, e o Centro Popular de Cultura (CPC), ligado à UNE, “que produziam, ao mesmo tempo, cultura popular e resistência, ao elitismo e à desigualdade, que nascem as primeiras experiências de educação popular no Brasil”, sob forte influência da filosofia marxista, em que conceitos como classe social, luta de classe, consciência de classe, alienação, entre outros, davam a base na formação dos educadores.

A potencialidade de uma pedagogia crítica centrada na dialogicidade, na ação criativa individual e social, na importância da solidariedade engajada e na possibilidade da esperança se desenvolve com mais força com Paulo Freire afirmando novos caminhos que possibilitam o educando pensar criticamente e agir autonomamente. É na obra teórica e na atuação política de Freire que ganha contorno definitivo o projeto de uma pedagogia libertadora que se formaliza, segundo Henry Giroux (2021), tanto da prática da autocrítica sobre os valores do ensinar quanto de uma autoconsciência crítica. Giroux também alerta, na perspectiva pedagógica libertadora de Paulo Freire, sobre o que significa equipar estudantes com habilidades analíticas para serem autorreflexivos a respeito do conhecimento e dos valores que eles confrontam nas salas de aula. Para o pensamento freireano, é decisivo que tal pedagogia “tenta não somente prover as condições para que os educandos entendam textos e diferentes modos de inteligibilidade, como também lhes abre novos caminhos para melhor fazerem os julgamentos morais que os habilitarão a assumir algum senso de responsabilidade para com o outro à luz desses julgamentos” (GIROUX, 2021, p. 186).

Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011c), Paulo Freire destaca a relevância de a pedagogia do oprimido transformar-se em um projeto coletivo enquanto obra daqueles que lutam juntos e se solidarizam por um

mundo mais justo e mais humanizado para todos, “enquanto alma fundamental da alfabetização realizada como leitura do contexto e leitura do texto, como prática e teoria em dialética unidade” (2011c, p. 266). O processo inicia-se pelos seres humanos e a sua realidade, sobre a qual eles refletem e transformam-se. Transformada a realidade de opressão, o processo de libertação continua; não termina, caracterizando-se, assim, como sendo uma prática que faz a opção política pelas classes populares. O objetivo principal do projeto dessa educação popular libertadora é fazer com que homens e mulheres aprendam a “ler o mundo” e a “dizer a sua palavra”, não repetindo, simplesmente, a palavra do colonizador, isto é, o direito de moldar o seu mundo a partir de si próprio. Nessa perspectiva, os educandos se tornam sujeitos capacitados a ler o mundo; eles não leem simplesmente palavras, leem a realidade. Ou seja, não se trata de somente ler o mundo criticamente, mas também de intervir no mundo que habitam criticamente, como parte de uma cidadania adquirida na transformação social.

“Ler o mundo” é, para Paulo Freire, a aquisição de uma percepção humanista e de uma educação na qual o povo é o sujeito, e, por meio dela, os excluídos possam se afirmar como sujeitos políticos. Ler o mundo vem antes da leitura do texto. Em Paulo Freire, o ser humano é um ser eminentemente curioso e criativo que pode demonstrar racionalidade e lógica em buscar conhecimento e não um ser passivo sem curiosidade, sem desejo, sem vontade, como o querem os dominadores do ensino tradicional e conservador. Se o conhecimento fosse algo estático e a consciência alguma coisa vazia, ocupando um certo espaço no corpo, diz Freire (2021b), a prática educacional domesticadora estaria correta. Mas não é esse o caso. Segundo ele, o conhecimento não é essa coisa feita e acabada, e a consciência é “intencionalidade” ao mundo (2021b, p. 143).

No entanto, apenas dominar a leitura das letras não constitui um fim em si mesmo, reduzido ao ato mecânico de transcrever palavras. Para além disso, a leitura deve estar associada ao desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de pensar e entender o mundo. Primeiro, o educando codifica a escrita para depois apreendê-la socioculturalmente; essa experiência de codificação capacita-o a compreender e a questionar sua realidade a partir da curiosa exploração de seu cotidiano. Deste modo, ao perceber as ligações da palavra em seu contexto sociocultural, o educando vai se dar conta dos sentidos da palavra, que estão associados ao seu dia a dia. As palavras precisam ser interpretadas para que façam sentido, assim é que o alfabetizando aprende a dizer a sua palavra, a sua realidade. Da mesma forma, mais que escrever e ler que a “asa é da ave”,

os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: “o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE, 2021b, p. 20). O educando, na teoria freireana, já traz com ele uma subjetividade, uma experiência de vida com bagagem de ideias e desejos associados ao seu cotidiano. Portanto, o vivido e o familiar, que fazem parte do entorno cultural dos educandos, constituem instrumentos para despertar o interesse na aprendizagem da escrita e da matemática. Ao perceberem isso, as palavras saltam e são espontaneamente assimiladas, memoráveis; tornam-se elementos que os fazem entender a sua realidade, e para, então, tornarem-se conscientes de que são sujeitos de ação, protagonizando as próprias histórias.

A função da palavra no processo de libertação tem importância fundamental para a compreensão crítica mais aprofundada da leitura do mundo, possibilitando novos horizontes interpretativos aos sujeitos que necessitam também ser transformados para colocarem-se no mundo. É pela mediação da palavra que o ser humano toma consciência da realidade em torno de si e do *outro*, sendo essencialmente dialógica. Para ampliar esse ponto de vista sob a perspectiva de Enrique Dussel e da Filosofia da Libertação, e a fim de torná-la mais compreensível, recorro a Daniel Pansarelli (2010), que elucidamente traz sua interpretação, ao enfatizar que

deste *outro*, conceito caro que Dussel emprestará dos hermeneutas franceses, depende todo o sucesso desta filosofia em sua intenção de ser *da libertação*. Ou o ouvir *a palavra do outro*, interpretando-a (não poderia ser diferente, conforme a hermenêutica ricoeuriana) é colocado como um fundamento radical, ou a filosofia perderá seu laço antropológico como fundamento na concretude, desandando em mera metafísica. Considerando, porém, que a *palavra do outro* é, também, uma palavra, estando, portanto, no campo metafísico, não bastará escutá-la enquanto palavra, sendo necessário escutá-la como palavra de um *outro* concreto, físico, existente, não-categorizado (PANSARELLI, 2010, p. 74).

Por conseguinte, a palavra é o instrumento por meio do qual homens e mulheres se tornam sujeitos de sua história, pois a existência humana não pode ser muda, silenciosa, pois viver implica pronunciar a sua palavra e ter o direito a pronunciá-la, em diálogo. Neste sentido, Paulo Freire compreende que precisamente por isto ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. Tipificando fundamentalmente o diálogo como essencial para este encontro de homens e mulheres, que não se esgota, portanto, “na relação eu-tu”, Freire (2011a) vai dizer que esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que

querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. Assim sendo, Freire defende que primeiramente é preciso que aqueles que se encontram negados no direito de dizer a palavra, reconquistem esse direito, pois, “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, (2011a, p. 109).

Paulo Freire (2011a), ao conceituar a teoria de ação dialógica e antidialógica, ressalta que a ação dialógica, dentro de um contexto de leitura do mundo, é caracterizada pela colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural, enquanto a ação antidialógica se caracteriza pela conquista, pela divisão, pela manipulação e pela invasão cultural. É significativo, portanto, o desenvolvimento de uma consciência a partir de uma educação dialógica que torne possível a politização crítica da realidade, ao reconhecer a formação histórica das culturas e das relações sociais, que, por sua vez, como processo social, reforçam a autonomia e um contínuo refazer dos sujeitos oprimidos.

1.5. O papel conscientizador que a educação efetivamente representa

É a partir da visão humanista e libertadora que a pedagogia do oprimido se apresenta, conforme Paulo Freire, em dois momentos distintos. O primeiro é aquele em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; o segundo momento é apontado como aquele em que, transformada a realidade opressora, a pedagogia do oprimido passa a ser a pedagogia de homens e mulheres em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011a, p. 57). Isso significa que a libertação autêntica, que ele define como “humanização em processo”, implica os oprimidos descobrirem, nitidamente, o opressor, e se engajarem na luta organizada por sua libertação, somente assim começam a crer em si mesmos, superando sua convivência com o regime opressor (2011a, p. 72),

Enrique Dussel, por sua vez, compreende que o desafio para os oprimidos é de realizarem uma libertação que evite uma simples inversão dos polos da situação opressora. A libertação, segundo Dussel, consiste na desalienação das pessoas, povos, culturas e instauração de uma nova ordem fundada no respeito à alteridade e à exterioridade humana. Para ele, o *ethos*, o caráter da libertação, exige não repetir a mesma ordem dominante e excludente, mas criar uma nova ordem a serviço do *outro* e que se verifica e se estrutura a partir do acolhimento alterativo, do acolhimento do *outro*, com a

afirmação da dignidade humana. No pensamento dusseliano, isso significa que o filósofo que se compromete com a libertação concreta do *outro* “accede ao mundo novo, onde compreende o novo momento do ser, e a partir do qual ele se liberta como sofista e nasce como filósofo novo, admirado daquilo que venturosamente se desdobra ante seus olhos, histórica e cotidianamente” (DUSSEL, 1986, p. 210).

Ao discutir esse tema, Enrique Dussel deixa-nos perceber sua afinidade com os princípios da pedagogia conscientizadora e solidária de Paulo Freire quando aborda a questão da educação necessitar ser libertadora, o que implica se libertar da escola desenhada pela burguesia, que busca cumprir sua função produtiva ao estilo de uma indústria encarregada de garantir a formação dos estudantes com o intuito de assumir funções designadas pela sociedade. Dussel define essa relação da seguinte maneira:

La “institución productiva” llamada escuela entrega al público la “mercancía” denominada educación: el que “se la lleva puesta” es el alumno. Ante las redes de la “industria del saber” pareciera sin embargo que su “consumidor”, el educando, no está del todo satisfecho [...]. De todas maneras el sistema educativo sigue cumpliendo su finalidad: formar ciudadanos que puedan cumplir honestamente las funciones que la sociedad les asigne en su momento. Fuera de esto nada es digno de ser aprendido. El “sistema de la escolaridad” es entonces algo así como el “rito de iniciación” de la sociedad secularizada. El “certificado” o el “diploma” significa una llave para ocupar un puesto en el control de poder del sistema. [...] La “escolaridad” tal como hoy se ha instrumentado en toda la “periferia” no es sino el modo como se aliena al hijo del pueblo para condicionarlo en el ethos de la sociedad que va siendo constituída por las empresas multinacionales, el imperialismo del dinero y la violenta competencia a muerte. En América Latina la “desescolarización” é una exigencia de revisión total del “sistema educativo” (DUSSEL, 1980a, p. 64-65).

Em defesa de uma prática pedagógica, como parte de uma consciência coletiva e com sentido social, Enrique Dussel denuncia que as lógicas burguesas de uma educação elitista imposta na América Latina pelos colonizadores europeus – representados por pedagogos, que Dussel chama de eminentes representantes de uma pedagogia dominadora, “*en nombre de un pro-yecto nunca confesado*” (DUSSEL, 1980a, p. 35), entre eles Johann Pestalozzi, John Dewey e Maria Montessori –, não acompanham as condições concretas para a aquisição de conhecimentos de que o povo necessita, o que, para ele, gera uma “síndrome pedagógica”, que aliena o povo de sua cultura e o faz aceitar passivamente a cultura “de fora”. O que significa terminar com a “era escolar” iniciada pela burguesia moderna europeia. Dussel a nomeava como uma verdadeira “síndrome pedagógica”, que deveria ser superada, especialmente na América Latina, região

periférica e dependente, onde a escola e o sistema pelo qual o professor se aliena da cultura popular e, ao mesmo tempo, não tem acesso à cultura ilustrada “*dejando en su subjetividad el gusto amargo del fracaso, pero, al mismo tiempo, la conciencia culpable de no ser ‘culto’: se acepta entonces pasivamente el estado de opresión popular neocolonial*” (DUSSEL, 1980a, p. 65).

Enrique Dussel (1995b) identifica, então, a existência de formas para romper essa cadeia de relações de poder na colonialidade, cabendo ao professor não julgar o aluno em sua forma de vestir, sobre o seu cabelo, sobre a sua dança. Se ele o faz, está sendo também um dominador. Assim como Paulo Freire, Dussel entende que só se alcança a dignidade do professor quando primeiro ele é discípulo daquele a quem vai se ensinar algo: “*al educando no se le puede dar lo que él ya es como otro, sino enseñarle a descubrir lo que él ya es críticamente*” (1995b, p. 193). Segundo ele, o educador libertador primeiro aprende o que o discípulo é e lhe diz criticamente como deve ser; ou seja, tratar de que não se pense a si mesmo como “centro”, mas que seja diferente do “centro”, para criar um novo mundo, onde a cultura seja plena e não necessariamente imitativa. “*Esta es una pedagogia de la liberación como la que sostiene Paulo Freire y algunos otros pedagogos latinoamericanos*” (1995b, p. 194).

No pensamento freireano e dusseliano, a educação libertadora, ou educação para a liberdade, ou educação crítica e problematizadora, tanto o educador como o educando têm grande protagonismo e responsabilidade a partir da consciência do lugar que ocupam, pois devem tomar conhecimento de que existe uma cultura dominadora, um “centro” cultural (Europa, Estados Unidos e outros) e uma periferia, que sofre a objetivação, a coisificação e a negação do seu ser. Encontra-se em ambos os autores a exigência, em sentido pleno, das características de um educador com preocupações libertadoras, que deve saber escutar o educando, inclinar-se ante ao novo e escutar a palavra interpelante e curiosa do aluno.

1.5.1. O ato pedagógico crítico como processo de autonomia

Enrique Dussel não esconde a sua admiração e a influência de Paulo Freire em seu percurso intelectual e traduz a relevância de Freire e de sua pedagogia, que se destaca entre as pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas nos anos 1970 na América Latina, em diálogos com as tradições marxista e humanista. Diz ele, na obra *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão* (2022), que a “práxis de libertação”

para Freire, não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. “É a água em que nada o peixe da pedagogia crítica. O ato pedagógico só se dá *dentro do processo da práxis de libertação*, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos” (DUSSEL, 2022, p. 443). Afinal, “ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas” (FREIRE, 2011d, p. 181).

Segundo Enrique Dussel, Paulo Freire inspirou-se em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jasper, Marx, Lukács, Freud e outros muitos, para desenvolver um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do Nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. Na avaliação de Dussel, a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire é uma pedagogia planetária que se propõe ao surgimento de uma *consciência ético-crítica*. Assim, a ação educadora freireana tende, na opinião de Dussel (2022), não só a uma melhoria cognitiva, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem elas “os *sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação*”. A libertação, assim, é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia” (2022, p. 443).

Para Enrique Dussel, o educador brasileiro Paulo Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, ele vai além; Dussel o chamava de “Rousseau do século 20”. Embora não o tenha conhecido pessoalmente, Dussel foi um admirador de Paulo Freire e de toda a sua obra e sua importância para o pensamento crítico latino-americano. A recíproca também era verdadeira, pois “*Paulo cada vez me apreciaba más puesto que estábamos en lo mismo. Mi pedagógica es la de Freire pensada filosóficamente, nada más*”⁵⁹. Dussel (2022) reforça seu entendimento ao declarar que a posição de Paulo Freire é radicalmente distinta de muitos outros pedagogos e o situa como educador que procura transformar a realidade social, pois, em Freire, é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo em seu processo de libertação, “que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa de Freire” (2022, p. 435).

⁵⁹ Conforme Enrique Dussel, em entrevista a Fabián Cabaluz, sob o título “Filosofía de la liberación y pedagogías críticas latino-americanas”, publicada em *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, nº 21. Ver file:///C:/Users/inesu/Downloads/Filosofia_de_la_Liberacion_y_Pedagogias%20(1).pdf. Consulta em 22/11/2023.

Fica claro que a ação pedagógica freireana se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas de dominação que oprimem o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como sujeito histórico. Afinal, explica Dussel, o processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo sujeito social é “o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora [...] Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (DUSSEL, 2022, p. 435). Torna-se evidente que Enrique Dussel adota uma postura clara na defesa do conceito ‘conscientização’ em Paulo Freire. Assim, as reflexões sobre a centralidade da pedagogia do oprimido se encontram implicadas com a práxis material que se origina no contexto de negatividade da pessoa humana.

Paulo Freire declarou que, ao ouvir pela primeira vez a palavra ‘conscientização’, percebeu imediatamente a profundidade do seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade. A partir dessa elucubração, Dussel (2022) quer mostrar a relevância de Freire para uma ética crítica e a sua importância em muitos movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e na África. É em tal aspecto que Enrique Dussel interpreta o projeto de pedagogia do oprimido de Paulo Freire como a representação da evolução de um pensamento, não só em teoria, mas de uma prática crítica, a partir de situações-limite, que, em Freire (2011a, p. 125), não devem ser tomadas como barreiras insuperáveis, mas que se revelam como dimensões desafiadoras, concretas e históricas de uma dada realidade e que, por isso mesmo podem ser negadas e superadas. A constatação de tal abrangência na obra de Paulo Freire leva Dussel a registrar que, em *Pedagogia do oprimido*:

sua obra máxima de 1969, no exílio no Chile, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante opressores-oprimidos. Por que Freire parte do oprimido, do marginal, do analfabeto? Porque o “educando”, como tal, no limite, é quem deve ser educado mais que ninguém. Freire situa-se na *máxima negatividade possível*: “A crítica e o esforço para superar essas negatividades são, não apenas indicáveis, mas indispensáveis [...]. Houve diferentes formas de compreensão negativa e, por conseguinte, de crítica”. Se Horkheimer nos diz que negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui não só temos uma “teoria”, mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são já os operários alemães, são os “condenados da terra” de Fanon – camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentre os mais pobres do planeta –; não é já a teoria crítica de cientistas que *procuram* depois um “sujeito” histórico: são os “sujeitos históricos” que *buscam* antes quem possa educá-los (DUSSEL, 2022, p. 437).

Nesse contexto, trata-se de compreender a razão pela qual não são as situações-limite, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança. Mas, no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, isso significa no entendimento de Paulo Freire, que se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite (FREIRE, 2011a, p. 126), pois é próprio dos seres humanos transpor essas situações, devido ao desejo de superar o contexto histórico em que se encontram, podendo, então, surgir algo novo e transformador. Enrique Dussel (2022, p. 438) mantém o rigor de sua interpretação, dando à obra de Paulo Freire um sentido de renovação, não de restauração, mas com a importância de manter presente o processo da passagem de uma “consciência mágica”, massificada ou fanática, e mesmo moderna e urbana, porém ingênua, a uma “consciência intransitiva”, que não consegue exprimir-se, pois encontra-se *em si* e não é capaz de chegar à autoconsciência do *para si*, para a emergência de uma “consciência crítica” que, diante da cultura do silêncio, surge o ‘poder falar’; diante da mistificação da realidade, revela a ‘desmistificação’

Assim, ao reconhecer essa transição, é necessário levar em consideração o compromisso histórico, que, por sua vez, pressupõe uma consciência capaz de afirmar-se como consciência histórica, ou seja, como consciência apta a objetivar o contexto histórico e nele formular a ação transformadora para os propósitos futuros, isto é, uma consciência como tarefa mundana, intersubjetiva e histórica. A consciência histórica significa também a capacidade de afirmar-se como sujeito da cultura e a possibilidade de refletir criticamente sobre a realidade da cultura.

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2011a, p. 5-6) relembra um dos cursos de capacitação que coordenou, no qual um ex-operário se posicionou em relação ao que se debatia a respeito da “periculosidade da consciência crítica”, ou se a conscientização de uma situação existencial, concreta, de injustiça não poderia conduzir os homens dela conscientizados a um “fanatismo destrutivo” ou a uma “sensação de desmoralamento total do mundo em que estavam esses homens”. Disse o ex-operário:

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoralamento.

Paulo Freire vai dizer que, na verdade, não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, ele acredita que a conscientização, que

possibilita o povo a se inserir no processo histórico, como sujeito, pode evitar os fanatismos e o inscrever na busca de sua afirmação. Entretanto, Enrique Dussel acredita que a consciência crítica pode envolver riscos, pois o oprimido pode não estar preparado para enfrentá-la – os oprimidos têm “medo da liberdade”⁶⁰. Tal probabilidade é vista por Dussel (2022, p. 438). como a “impossibilidade ontológica” de os oprimidos serem “sujeitos”, para encararem a própria libertação, pois a vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento “bloqueado” pulsionalmente para se abrir ao imenso mundo da crítica. Esta situação foi abordada por Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2011a, p. 30, e citada por Dussel), da seguinte forma:

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos⁶¹, numa atitude em que manifestam o seu “medo da liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (dizem) é anárquica”. Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?”. Há, contudo, os que dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!”.

Paulo Freire problematizou o “medo à liberdade”⁶² por várias vezes, em sua obra, significando aquilo que provoca temor nos homens e nas mulheres, exigindo deles, porém, autonomia para que não sejam dominados pelos opressores. Por isso, uma educação que consiste, sobretudo, em aprender a pensar e a olhar criticamente a realidade para que o medo não sobrevenha e dê espaço para a manipulação do opressor. A liberdade, para tanto, deve ser vista não como doação, mas como conquista permanente, como algo que se manifesta interiormente nos homens e mulheres e que exige deles um movimento de busca constante. E quando descobrem em si o anseio por libertar-se, conforme Freire (2011a, p. 47), percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios. São, portanto, seres em processo; seres que se fazem humanos e capazes de *serem mais*, capazes de refletir sua própria limitação. Porém, Freire (2001a, p. 46) adverte que aqueles oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra,

⁶⁰ Em nota de rodapé, em *Pedagogia do oprimido* (2011a, p. 45), Paulo Freire acentua que este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. “Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir”.

⁶¹ Conforme Paulo Freire, são cursos de capacitação “que damos e em que analisamos o papel da conscientização” (2011a, p. 31).

⁶² Paulo Freire inspira-se em Eric Fromm, a partir do livro *O medo à liberdade*, para abordar este conceito, como o medo a aderir a uma ação libertadora.

exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia.

Enrique Dussel destaca, ainda, a relação que Paulo Freire imprimiu entre o ato de ensinar e o ato de aprender – tema que se entende nesta tese como umbilical, porém complexo. Assim, o educador deve começar por se educar com o conteúdo que o próprio educando lhe transmite, pois, de acordo com o pensamento freireano, as experiências não se transplantam, mas se reinventam. Dussel ressalta que Freire considerava o educador um inventor e um re-inventor constante, aprendendo o mundo do educando para intervir, e, portanto, não se pode “deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos... trazem consigo de compreensão do mundo” (FREIRE apud DUSSEL, 2022, p. 439). Percebe-se assim que o aprendizado, como via de duas mãos, não se dá apenas em salas de aula, mas nos contatos no mundo cotidiano; vida e educação são inseparáveis. A educação é também um processo de compreensão da situação do ser humano no mundo.

Enrique Dussel responde às questões que lhes são colocadas pela história tomando a *Pedagogia do oprimido* como modelo de todo processo pedagógico crítico e emancipador ao levar em consideração de que é necessário não separar o ato de ensinar do ato de aprender. Essa advertência leva à compreensão de que a pedagogia do oprimido não aceita a visão reducionista de que homens e mulheres seriam reflexos determinados mecanicamente pelas estruturas socioeconômicas, anulando-se as subjetividades; pelo contrário, ela expressa resistência às várias formas de opressão social, dentre as quais, pode-se destacar o campo epistemológico, enfatizando a possibilidade de superação da realidade atual, histórica e socialmente construída pelo engajamento consciente do educando no seu mundo a partir da curiosa leitura e releitura de sua realidade, dimensionando a educação como espaço de luta política. Trata-se, na visão de Dussel, do “*el gran método de Paulo Freire*”. Para ele, Paulo Freire “*sigue siendo vigente y hay que tomarlo muy en serio, no sólo lo que hizo sino que las intuiciones que aportó y hay que continuar, entonces eso significa toda una revolución, eso para empezar*”⁶³.

Além das questões já levantadas, Enrique Dussel (2022) contextualiza a sua interpretação para além da centralidade do conceito de pedagogia do oprimido e de uma utilização política desta noção, apegando-se ao que diz Paulo Freire no sentido de que os

⁶³ Conforme Enrique Dussel, em entrevista a Fabián Cabaluz, sob o título “Filosofía de la liberación y pedagogías críticas latino-americanas”, publicada em *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, nº 21. Ver file:///C:/Users/inesu/Downloads/Filosofia_de_la_Liberacion_y_Pedagogias%20(1).pdf. Consulta em 22/11/2023.

camponeses analfabetos não necessitam de um contexto teórico para terem consciência de sua objetiva situação opressora, não vendo, entretanto, qual a razão de sua condição de explorados, sendo esta uma tarefa dos educadores. Diz Dussel que Paulo Freire, então, reconhece que é a vítima quem toma consciência crítica. É o educador que lhe possibilita o descobrimento da sua condição de vítima. Isto significa, segundo Dussel, que a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador, ou seja, “a importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva *críticamente* (para isso se faz necessária a ciência social crítica)” (2022, p. 439).

Percebe-se que esse tema foi tratado por Enrique Dussel em toda a sua obra no esforço de pensar a partir da vítima. Assim,

Si yo me sitúo desde la víctima, me doy cuenta que a los sistemas pedagógicos hay que ir reformándolos continuamente, y el que quiera tomar un sistema y estatuirlo para siempre y hacer que el otro lo memorice, es lo que Paulo Freire llama sistema bancario. Los sistemas pedagógicos hay que irlos recreando, esto significa una visión crítica a lo existente y una visión crítica a lo que se va abriendo y en eso van a haber muchos pasos, muchos problemas que plantear. Pero antes de llegar a lo empírico, al cómo se hace, hay que tener las grandes categorías para poder reflexionar lo empírico y también compromiso del maestro y el discípulo, significa amor, significa muchas cosas, que se pueden analizar de manera abstracta y que eso se llama pedagógica de la liberación y de la cual yo he indicado algunos aspectos y hay que seguir desarrollando⁶⁴.

Toda essa reflexão significa – é o que se sustenta nesta tese –, um posicionamento radical sobre as condições em que a práxis libertadora dá suporte ao processo educativo, de libertação que, para Paulo Freire, não é um ato final, mas um ato constante de construção dos sujeitos de sua autonomia e de sua identidade, que relaciona os sujeitos entre si, em participação criativa e cooperativa, transformando a realidade produtora da opressão. Vale lembrar que o ato pedagógico ocorre dentro do processo da práxis libertadora como ato transformativo e humanizante, pois, de acordo com o pensamento freireano e dusseliano, somos todos seres de ação e de transformação para o enfrentamento e para a crítica ao sistema que perpetua o modelo social opressor.

⁶⁴ Conforme Enrique Dussel, em entrevista a Fabián Cabaluz, sob o título “Filosofía de la liberación y pedagogías críticas latino-americanas”, publicada em *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, nº 21. Ver file:///C:/Users/inesu/Downloads/Filosofia_de_la_Liberacion_y_Pedagogias%20(1).pdf. Consulta em 22/11/2023.

Como adverte Enrique Dussel (2022), é na própria práxis transformadora que se vai efetuando como progressiva a conscientização que supõe uma teoria do sujeito social. Percebe-se, aqui, novamente, a aproximação do pensamento de Enrique Dussel com o de Paulo Freire, que via na educação um vetor de ligação entre o cognitivo e o afetivo⁶⁵ e, assim, um instrumento para criar laços, e ainda interligar as categorias história, política, economia, classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres⁶⁶ para a transformação coletiva a partir de uma leitura de mundo. Para este entendimento, Paulo Freire (2021b) destaca que se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, “enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização” (2021b, p. 244), que, de acordo com ele, não pode parar na etapa do desvelamento da realidade, pois a sua autenticidade só se dará “quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (2021b, p. 244).

Como se pode notar, a pedagógica libertadora de Paulo Freire se destaca pela concepção dialética de educação, que se apresenta como atividade social de aprimoramento da pessoa humana pela aprendizagem e pelo agir, impulsionados por processos de transformação da realidade e de ruptura com a sociedade capitalista e de formas alienadas e opressoras de vida. Porém, “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 2011c, p. 45). Da mesma forma, a filosofia baseada na perspectiva libertadora apregoada por Enrique Dussel possui um papel profundamente pedagógico, sem o qual não cumpre seu propósito de libertação. Como diz o filósofo argentino-mexicano sobre a pedagógica libertadora em Paulo Freire:

Nada mais longe de Freire que o irracionalismo pós-moderno. O oprimido necessita da razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização propriamente dito: a tomada de consciência explícita, crítica. É aqui que começa o diagnóstico da “cultura de dominação” e da “pedagogia bancária” que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação,

⁶⁵ Conforme Moacir Gadotti, a relação entre o cognitivo e o afetivo é muito forte na obra de Paulo Freire e também naqueles que foram influenciados por ele. In GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol. 23, nº 1-2, 1997. Ver <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687>. Consulta:12/10/2023.

⁶⁶ Segundo Moacir Gadotti, a pedagogia de Freire não foi pensada apenas para os pobres. “Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Ver <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687>. Consulta em 12/10/2023.

formando-se no seu interior uma “consciência dual” que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador. [...] Isto é fruto de uma pedagogia da dominação, a chamada “educação bancária” do sistema (DUSSEL, 2022, p. 440).

Especificando o sentido dessa perspectiva de Enrique Dussel na pedagógica libertadora de Paulo Freire, é possível identificar que um de seus aspectos mais característicos e sugestivos encontra-se no princípio material da ética da libertação. Então, aquele que atua humanamente sempre e necessariamente, de acordo com Dussel, tem como conteúdo de seu ato “alguma mediação para a produção, reprodução ou desenvolvimento autorresponsável da vida de cada sujeito humano numa *comunidade de vida*, como cumprimento material das necessidades de sua corporalidade cultural (a primeira de todas o desejo do outro *sujeito* humano), tendo por referência última toda a humanidade” (DUSSEL, 2022, p. 134).

Assim, tanto em Paulo Freire como em Enrique Dussel, ação e reflexão são processos inseparáveis enquanto mecanismo de transformação, pressupondo-se que a ação do homem sobre o mundo exige uma compreensão conectada com o pensar. A partir desse entendimento, a práxis estabelecida por eles envolve a teoria, enquanto conjunto de ideias e princípios dispostos a interpretar uma realidade histórica, e a prática, que se pronuncia quando homens e mulheres passam a agir para transformar o seu mundo. Jamais desconsiderar a teoria era para eles princípio devido à necessidade de rigor e seriedade intelectual.

1.5.2. O sujeito histórico emerge do processo de conscientização

É importante falar sobre a forma como a conscientização age para a transformação que exige um outro mundo possível. Uma conscientização que se afigura como processo permanente para a vocação de *ser-mais*, resultante da e na práxis. No entanto, trata-se de processo difícil e incerto, embora necessário, pois possibilita o povo inserir-se no processo histórico, como sujeito na busca de sua afirmação, pois “não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação” (FREIRE, 2011d, p. 176). Ou seja, a conscientização é autêntica se for capaz de promover uma prática que revela a realidade e que se propõe a mudar tal realidade, é, portanto, histórica e permanente. É ao mesmo tempo ação-reflexão. É assim que a conscientização se afigura como compromisso, como

atitude e como responsabilidade ética ou, em outras palavras, como um processo para alcançar os instrumentos necessários ao pensamento crítico de que os educandos precisem internalizar para entender sua opressão e reivindicar igualdade de justiça. No entanto, o pensamento crítico, alerta Frei Betto (2021), só pode ser resultado de um processo pedagógico, de educação e de participação nas causas sociais, “que começam nas pequenas lutas, como a luta pela água, pela terra [...] e a partir daí é que se vai aprofundando o processo educativo que leva as pessoas a se transformarem em militantes’ (BETTO, 2021, p. 173).

Na perspectiva de Paulo Freire (2016), a conscientização não é um fenômeno puramente cognitivo, é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, e implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Não é apenas consciência crítica da realidade, mas também um instrumento poderoso de luta das classes populares em busca de uma transformação de sua sociedade. É, portanto, práxis. É a partir da tomada de consciência de sua historicidade que homens e mulheres transformam a si e ao mundo em que estão inseridos. Freire (2011a, p. 158) sustenta que a conscientização não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, ela prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. Compreende-se, assim, que a conscientização é práxis histórica de pessoas concretas, é caminho para aprender a ler e a escrever o mundo, no próprio processo de compreensão de si mesmo enquanto ser com os outros no mundo. Lembra Freire que “memórias da infância e da adolescência em Jaboatão, me ajudavam a compreender, antes mesmo de leituras teóricas sobre o assunto, as relações consciência-mundo de forma tendentemente dinâmica, jamais mecanicista” (FREIRE, 2011a, p. 142).

Entende-se, assim, que o mundo, mesmo com suas contradições, do justo e do injusto, tem a grande força dos movimentos em luta. O discurso e a ação desses movimentos podem problematizar questões fundamentais em que o mundo democrático real é uma possibilidade em meio a muitas resistências do lado do opressor, para quem as vidas humanas não importam, “são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio” (MARX; ENGELS, 2009, p. 35).

O uso e a significação da palavra “conscientização”, portanto, estão ligados a uma situação histórica determinada, e Paulo Freire e Enrique Dussel a usaram fortemente para dar sentido a uma epistemologia ético-crítico-política de aprendizagem em realidades complexas e históricas, que implica necessariamente um determinado sujeito

da ação transformativa. Essa convergência epistemológica entre os dois autores vai muito além das denúncias das contradições da realidade social. Ambos tinham a conscientização, ou a libertação de consciências, como conceito central de suas ideias, por isso é indispensável entender que a conscientização é processo de conhecimento, que se realiza na relação dialética homem-mundo, e, portanto, não pode existir fora da ‘práxis’, ou seja, sem o ato ação-reflexão.

O enfoque defendido por Paulo Freire estava na afirmação de que a unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, como uma característica de homens e mulheres. Seria razoável, então, a seguinte explicação primeira de Freire:

Costuma-se pensar que sou o autor desse estranho vocábulo “conscientização”, por ele ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, ele foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros⁶⁷, em 1964, aproximadamente. É possível citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Quando ouvi pela primeira vez o termo conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade. A partir daí, essa palavra passou a constituir meu vocabulário. Mas foi Helder Câmara quem se incumbiu de difundir-la e traduzi-la em inglês e francês (FREIRE, 2016, p. 55).

⁶⁷ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), foi criado em 1952, com o nome de Instituto Brasileiro de Estudos Sociais e Políticos. Vinculado ao Ministério da Educação tinha como principais integrantes Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré, Ignácio Rangel e Cândido Mendes. De acordo com Carlos Eduardo Martins, “nacionalista, o ISEB tinha em seus objetivos impulsionar um pensamento em ciências sociais capaz de promover o desenvolvimento brasileiro. Este se associaria à industrialização, liderada pelos segmentos nacionais e produtivos da sociedade. O esquema reservava um papel central à burguesia industrial, ponto de convergência de uma grande aliança que articulava os trabalhadores e as camadas médias contra o imperialismo e as oligarquias agrárias ou mercantis. Entretanto, desenvolveu-se no seio do ISEB a contradição entre o apoio ao governo Kubitschek e as políticas que este praticava, que combinavam a substituição de importações com a penetração do capital estrangeiro pelo investimento direto na indústria. O conflito veio à tona com o livro de Hélio Jaguaribe, *O nacionalismo na atualidade brasileira* (1958). Este distinguia entre o *nacionalismo de fins*, subordinado ao objetivo do desenvolvimento, para o qual contribui o capital estrangeiro, e o *nacionalismo de meios*, que não aceitava essa contribuição. A proposta de Jaguaribe de privatização do setor petroquímico encontrou forte oposição, liderada por Guerreiro Ramos. O conflito resultou no afastamento de ambos do ISEB. Repercutindo o ambiente de radicalização social, o instituto matizou o protagonismo da burguesia industrial na aliança nacionalista e destacou o tema das reformas de base. A ditadura militar pôs fim à sua existência, em 13 de abril de 1964, destruindo sua biblioteca e seus arquivos, cassando os direitos políticos de seus membros e submetendo-os a inquérito militar”. Ver MARTINS, Carlos Eduardo. *ISEB*. Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe. In <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-iseb>. Consulta em 10/11/2023.

Devido à relevância que o termo ‘conscientização’ assume para a compreensão da espécie humana e pela sua presença nas relações sociais entre os sujeitos de uma sociedade, Paulo Freire reforça que a conscientização é processo ininterrupto, pelo qual o homem assume sua posição de ser de práxis, diferentemente dos animais, pois não estão somente no mundo, mas com o mundo, como seres conscientes, onde ele se cria e se realiza como sujeito, o que exige dele reflexão, crítica, decisão e ação. É nessa perspectiva que o autor afirma que “observemos, de passagem, que aqui se encontra uma ideia cara ao marxismo, o qual não a descobriu, mas teve o mérito de evocá-la de modo vigoroso; é por sua ação e em sua ação que o homem se constrói como homem” (FREIRE, 2016, p. 21). A conscientização é, assim, segundo o nosso autor, o olhar mais crítico possível da realidade, desvelando-a para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (2016, p. 60).

Paulo Freire vai ainda argumentar que o ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo, pois “somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 2011d, p. 107). Daí compreender-se que a conscientização é práxis histórica de pessoas concretas no exercício de transformação do mundo, ou seja, é práxis transformadora.

Ocorre que em meio ao questionamento a respeito do futuro, encontra-se, por vezes, pessoas objetivadas, que se recusam à autonomia do pensar por si mesmas em uma demonstrável ausência de pensamento crítico⁶⁸. Paulo Freire revela a existência de uma questão dicotômica do saber imposto (domesticador de consciências) e o crítico (que questiona formas de opressão). Em termos históricos, percebe-se que a realidade social, objetiva não existe por acaso e, como aponta Freire, ela existe como produto da ação dos

⁶⁸ Tal cenário pôde ser constatado no Brasil desde a dinâmica do golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e se enveredando pelas quadras do reacionarismo, com a eleição, em 2018, do ultradireitista Jair Bolsonaro, até alcançar os atos violentos antidemocráticos, em 2022 e 2023, que queriam impedir o mandato do presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva. Ecoando discursos de ódio, pessoas foram às ruas reproduzindo inverdades, o que refletiu exatamente esta não-autonomia do pensar por si mesmo. Pode-se argumentar que essas pessoas habitam o mesmo mundo que o restante delas, porém as percepções são profundamente diferentes dos valores expressados por outra parte da população, e esse é o fundo do problema. Na diversidade dessas motivações, pode-se perguntar: qual é exatamente a necessidade em nome da qual se realizam essas manifestações? A resposta pode estar no que Paulo Freire e Enrique Dussel formularam sobre a necessidade da conscientização do povo oprimido, sujeito a manipulações do opressor.

homens e também não se transforma por acaso. Nesse sentido, “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2011a, p. 51). Por isso é que Freire amplia o debate e afirma, em sua convicção na força transformadora dos homens e mulheres, que a realidade, ao fazer-se opressora, implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos e, portanto, cabe aos oprimidos lutar por sua libertação, sendo necessário, para tanto, ter a consciência crítica da opressão na práxis desta busca.

Paulo Freire escreveu que toda educação verdadeiramente humanista deve ser libertadora e deve incluir, entre suas preocupações fundamentais, o aprofundamento da tomada de consciência, que não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a consciência instaurar-se. Assim, segundo ele, este posicionamento, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. Afinal, “não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo” (FREIRE, 2024, p. 102). Freire considera que tomar consciência pode resultar de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta. Tal conscientização por parte de homens e mulheres da realidade objetiva que lhes cercam e das possibilidades de transformação implica, segundo Freire, um árduo caminho porque também implica desmascarar distorções que certas forças sociais fazem e seguem fazendo sobre a realidade, forças essas que se autoproclamam como defensoras da dignidade de homens e mulheres, da liberdade, porém, não da verdadeira libertação.

Posto sua ênfase em construir, com os outros, uma nova educação crítica, libertadora, voltada para a leitura do mundo, para a conscientização e para a autonomia, Paulo Freire almeja não apenas uma luta por libertação histórico-social, mas também uma compreensão total dessa autonomia, que não se concretizaria sem a luta, sem o esforço próprio do oprimido em lutar e conquistar sua libertação, sabendo ele, porém, que a educação não pode tudo, mas sem ela tampouco não se pode nada. “E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação. A questão que se coloca ao educador é saber qual é esse poder ser da educação, que é histórico, social, político” (FREIRE, 2021d, p. 39).

1.6. Sem ilusões, a escolha do caminho importa

A partir de leituras atentas do contexto social e cultural, Enrique Dussel percebeu bem cedo a pobreza de alguns e a condição privilegiada de outros, inclusive a da sua família (seu pai era médico⁶⁹), na aldeia em que nasceu em um povoado de nome La paz, com aproximadamente três mil habitantes, perto da cidade de Mendoza, nos andes argentinos, “*un Pueblo del que Garcia Márquez hubiera podido escribir de nuevo Cien años de soledad. [...] Años felices de una infancia entre caballos, bodegas com olor a vino, campesinos tostados por el sol*” (DUSSEL, 2012a, p. 16). Essa lembrança, que ele considera como a ‘experiência originária’, ficou marcada ao longo da vida e também a sua obra: “*el rostro arrugado de las mujeres y hombres del campo, en chozas humildísimas, indias o mestizas; una miseria que entristecía mi infancia*” (ARGOTE, 1995, p. 12). Para Dussel, é um paradoxo que a América Latina não reconhecesse e afirmasse a “barbárie” que seu povo sofria com a dominação e adaptação do pensamento eurocêntrico, “que dominava o pensamento nacional”.

Era final dos anos 1960, quando de seu retorno à Argentina, depois de alguns anos de estudos na Europa; agora como professor universitário. Foi no ambiente universitário que, entre debates sobre a doutrina da dependência, surgiu para Enrique Dussel mais claramente a intenção de debater uma filosofia independente da influência europeia, que, como alegou ele, inibia o pensamento latino-americano. Nesse momento, Dussel se reporta a uma América Latina ontologicamente dependente e oprimida, “isso significa que nosso ser estava oculto, sutilmente oculto; e o que o ocultava era, justamente o ser, um ser-oprimido colonial” (DUSSEL, 1977a, p. 191).

Não era uma situação fácil, visto a Argentina estar sob um governo militar opressivo, mas, na opinião de Enrique Dussel, era uma situação propícia para a resistência crítica de um filósofo que retornava ao seu país e não sabia por quanto tempo. Segundo ele, no começo, o europeísmo filosófico prevalecia no pensamento nacional, o que se ensinava nas universidades era fenomenologia, ou seja, autores europeus, desde Max

⁶⁹ “*Mi padre, médico, que había estudiado en Córdoba desde 1920, dos años después de la ‘Reforma de Córdoba’, el más importante movimiento estudiantil-político de América Latina, era un positivista, agnóstico, venerado por el pueblo. Era un médico a la antigua. A todas las horas del día y aun durante toda la noche llegaban sus enfermos. Recuerdo siempre como llegaba la gente para consultarlo en la noche, a la madrugada, no tenía hora para sí. Cuando terminaba el camino o la huella de tierra para el auto seguía a caballo; entraba en los ranchos más perdidos del desierto, los más pobres, aunque no pudieran pagarle nada; con sus manos dio a luz a todos los niños de la región durante quince años [...] Era un honor ser su hijo*” (DUSSEL, 2012a, p. 17).

Scheler, a Merleau-Ponty, Ricoeur, Husserl e Heidegger, e nada de pensamento latino-americano. Ocorreu, assim, que, em 1969, Enrique Dussel e outros pensadores, sociólogos e economistas, em reuniões interdisciplinares, começaram a descobrir a necessidade de tornar independente a filosofia na América Latina: “*vi profundamente criticadas mis opciones filosóficas básicas. Allí surgió la idea: ¿Por qué no una filosofía de la liberación? ¿Acaso un Fals Borda no habla de ‘sociología de la liberación’? ¿Cuáles serían los supuestos de una tal filosofía?*” (DUSSEL, 1983, p. 12). Nos próprios termos do autor, temos seu relato na obra *En búsqueda del sentido* (2012a, p. 35-36):

En una reunión interdisciplinaria con sociólogos en Buenos Aires escuché hablar por vez primera sobre la ‘Teoría de la Dependencia’. Esta teoría hacía su camino, mostrando la asimetría económica Centro-Periferia, la dominación del Norte que condicionaba el subdesarrollo del Sur. Fals Borda publica Sociología de la Liberación, en Colombia; Augusto Salazar Bondy daba a conocer ¿Existe una filosofía en nuestra América?, donde liga la imposibilidad de una filosofía auténtica a la situación estructural de neocolonias dominadas. Estábamos dictando un curso de Ética ontológica en la línea heideggeriana (del ‘último Heidegger’) en la Universidad Nacional de Cuyo, cuando en grupo de filósofos descubrimos la obra de Emmanuel Lévinas, Totalité et infinit. Essai sur l’Éteriorité, sugerido por J. C. Scannone, miembro fundador del grupo. Mi ética ontológica se transformó en Para una ética de la liberación latinoamericana; el tránsito se sitúa exactamente entre el capítulo 2 y el 3 del tomo I. En los dos primeros capítulos venía exponiendo una ética ontológica (inspirada en M. Heidegger, Aristóteles etc.), la ‘vía corta’ de Ricoeur. El capítulo 3 se titula: ‘La exterioridad metafísica del Otro’”.

Observe-se que Enrique Dussel tinha como orientação filosófica o pensamento heideggeriano, portanto, uma filosofia eurocêntrica. Ele confessa seu rompimento a partir do conhecimento da obra de Emmanuel Lévinas⁷⁰, que lhe despertou do modo ontológico

⁷⁰ O pensamento de Emmanuel Lévinas parte da ideia de que a Ética, e não a Ontologia, é a Filosofia primeira. “É no face-a-face humano que irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem à ideia o Infinito. Filosoficamente, Lévinas percebe que o pensamento ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso de dominação. O Ser dominou a Antiguidade e a Idade Média, sendo depois substituído pelo Eu desde a época moderna até os nossos dias, porém sempre sob o mesmo sinal: unidade unificadora e totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, entendida como abertura para o Outro. A obra de Lévinas transmite o alerta de uma emergência ética de se repensar os caminhos da filosofia a partir de um novo prisma, de se partir do e já em direção ao Outro” (conforme <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2223-biografia-5>). Segundo Miroslav Milovic (2003), a Filosofia, ao analisar a transformação da ideia de sujeito na afirmação do indivíduo, comete uma injustiça profunda ao tematizar as várias formas do *mesmo* e esquecer o *outro*. Mas, como tematizar o *outro*? De acordo com Milovic, a posição de Lévinas seria a assimetria em favor do *outro*. “O pressuposto do ente, do finito ou da totalidade é a noção do infinito, do *Outro*. O que fundamenta a filosofia é o *Outro*, a diferença. Só o *outro* pode ser diferente. O *outro* não aparece como uma postura específica da consciência. A consciência só afirma o sujeito, o mesmo, e não pode ser o lugar da afirmação do *outro*”, diz Milovic, ao interpretar o pensamento de Lévinas. Para Lévinas, citado por Milovic, “o rosto não é absolutamente uma forma plástica como um retrato: a relação com o rosto é, ao mesmo tempo, a relação com o absolutamente fraco – ao que está absolutamente

de pensar o mundo e com quem Dussel se aprofundou nas noções da ‘ética da alteridade’ e do ‘rostro’, mas que futuramente também viria a ser superada, porque Dussel considerava a filosofia de Lévinas excessivamente europeia e, portanto, equívoca ao contexto latino-americano. Lévinas parte da ideia de que é no contato face a face que se irrompe o sentido da vida, para tanto introduziu em seu pensamento filosófico categorias como “o outro”, “o infinito”, “a totalidade” e “a exterioridade”. Conforme Roque Zimmermann, é apenas em Lévinas, em sua obra *Totalité et infini*, “que se encontra pela primeira vez com absoluta clareza a categoria da “alteridade”, quando descobre a categoria “autri”, isto é, o outro homem que está no mundo além do meu mundo” (ZIMMERMANN, 1986, p. 174).

Em sua narrativa, Enrique Dussel (2012a) ainda explica como se deu essa opção, por meio da pergunta “¿Por que Lévinas?”, ao que ele próprio responde:

Porque la experiencia originaria de la Filosofía de la Liberación consiste en descubrir el ‘hecho’ masivo de la dominación, del constituirse una subjetividad como ‘señor’ ante otra subjetividad como ‘oprimida’, pero ahora en el plano mundial (desde el comienzo de la expansión europea en 1492: hecho constitutivo originario de la ‘Modernidad’, imposible de ser descubierto por E. Lévinas) (2012a, p. 36-37)

De acordo com Dussel, esta “experiência originária”, vivida por todos latino-americanos, mesmo nas salas de aula de filosofia das universidades europeias como ser colonial “*quedaba bien indicada en la categoría de Autri (otra persona como Otro) como pauper*”. Em nota de rodapé, Dussel ainda sintetiza que Lévinas “*habla del Otro (Autri) como ‘pauvre’, pero igualmente lo hará Marx [...] y dentro de una misma tradición –, originadas ambas en el último Schelling y Feuerbach*” (DUSSEL, 2012a, p. 36-37)

No início dos anos 1970, Dussel inicia, em seus cursos de Ética, os fundamentos para recuperar a história latino-americana a partir da história do pensamento mundial, “*con la hipótesis de fundamentar una filosofía de la liberación latinoamericana*” (DUSSEL, 1983, p. 12-13). Revestido desse caráter, muitos pensadores, como Leopoldo Zea, que propunha ser preciso reescrever a história e nela incluir a América Latina, Leonardo Boff e, particularmente Enrique Dussel, entendem a Filosofia da Libertação como um fazer filosófico que reivindica para si um fazer consciente e crítico, que possui

exposto, o que está nu e o que é despojado, é a relação com o despojamento e, por conseguinte com o que está só e pode sofrer o supremo isolamento que se chama morte”.

método e epistemologia própria; uma filosofia que reflete o olhar do colonizado, do oprimido, da vítima.

Para Enrique Dussel, a necessidade de uma ética da libertação a partir das “vítimas”, dos “pobres”, com seus princípios, confirma-se “como pertinente no meio do terror de uma espantosa miséria que aniquila a maioria da humanidade no final do século XX, junto com a incontível e destrutiva contaminação ecológica do planeta Terra” (DUSSEL, 2022, p. 15). Por isso, o pensamento filosófico libertador do argentino-mexicano Enrique Dussel, consiste, inicialmente, “em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos”. A ética da alteridade de Emmanuel Lévinas possibilitou à Filosofia da Libertação adquirir a consciência de que a América Latina era o “não-ser”, ou a outra face que a modernidade⁷¹ eurocêntrica não queria enxergar; “o outro como outro consiste num não-ser [...] visto que não é, enquanto alteridade da totalidade, pode-se também dizer que é nada” (DUSSEL, 1977a, p. 51). Mais tarde, Dussel confronta o pensamento de Lévinas quanto ao entendimento do *outro*. Diz ele que, embora a descoberta de Lévinas seja fantástica, continua limitada, pois ele trata sempre do *outro* como o “absolutamente outro” europeu, dentro da totalidade europeia, tendendo, então, para o equívoco, pois nunca pensou que o outro pudesse ser um indígena, um africano, um asiático, faltando-lhe a perspectiva universal. Dussel, retruca, assim, que “o outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes” (DUSSEL, 1986, p. 196).

A partir de então, a leitura que Enrique Dussel faz a respeito do *outro*, após sua crítica a Emmanuel Lévinas, se caracteriza como aquele que reivindica dignidade mediante a concretude de uma vida negada. Nesse sentido, a proposta de Dussel, que se configura na Filosofia da Libertação, expressa o reconhecimento da dignidade da vítima como o *outro*, que o pensamento eurocêntrico visa negar e excluir. Assim é que Dussel se propõe a pensar a noção de alteridade, que seria a categoria ‘abissal’, mais que

⁷¹ No pensamento dusseliano, o início da modernidade se dá a partir do “descobrimento” e conquista do continente ameríndio pelos europeus e, conseqüentemente, a descoberta de imensas riquezas das minas de prata e de ouro, expropriadas, principalmente no Peru e no México, o que financiou sobremaneira e impulsionou a potencialidade e a centralidade europeia. Dussel utiliza o termo “encobrimento” para expressar a alteridade do ameríndio encoberto pelo “descobrimento”. Segundo ele, a Modernidade “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como outro, mas foi ‘encoberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre” (DUSSEL, 1993, p. 8)

fundamental de toda a Filosofia da Libertação, incluindo-a no processo histórico, ou seja, que o *outro* entre na história e se torne real, concreto. Zimmermann percebe, a partir do pensamento dusseliano, que o *outro*, como exterioridade total a toda a centralidade, como oprimido e pobre, clamando por justiça, “será a fonte de um novo pensar porque já não será mais considerado como o ‘visto’, o ‘definido’, o ‘que é’, mas precisamente como o ‘analogicamente dis-tinto’, o que para Dussel, é coisa muito diversa do ser ‘diferente’, a partir da ontologia da totalidade (ZIMMERMANN, 1986, p. 174).

Dessa forma, pode-se afirmar que há uma filosofia da América Latina, específica, forjada para conceber e vivenciar a história e a vida de povos excluídos e oprimidos, uma filosofia que contribui com o processo de libertação, que para além do âmbito dos discursos, conceitos e proposições, se ancora na concretude dos sujeitos e das comunidades de sujeitos, sendo, portanto, libertadora.

Sem querer me arrogar o direito de representar um movimento amplo, a *Filosofia da Libertação*, que eu ponho em prática desde 1969, toma como ponto de partida uma *realidade* regional própria: a *pobreza* crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo *dependente*, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da *impossibilidade* de uma filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias; a *existência de tipos de opressão*, que estão a exigir não apenas uma filosofia da “liberdade”, mas uma filosofia da “libertação” (em forma de ação, em forma de práxis, cujo ponto de partida é a opressão e cuja meta a atingir é a libertação (DUSSEL, 1995, p. 45-46).

Dado os motivos para a elaboração de uma filosofia elaborada pela e para a periferia, do ponto de vista do argumento e da proposta de Enrique Dussel em sua busca para reformular os conceitos tradicionais filosóficos para que os excluídos, os oprimidos, tenham voz na análise e compreensão da realidade que os cerca, fica cada vez mais evidente a necessidade de a filosofia pensar a si mesma perante o centro e perante a exterioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação. Assim, a libertação política da periferia parece ser, então, como Dussel defende, a condição essencial da possibilidade de afirmação do *outro*, pois “se trata de libertação, de afirmação da exterioridade cultural e não somente de imitação do processo econômico e tecnológico destrutivo do centro. Seria a autêntica humanização da natureza, da cultura na justiça” (DUSSEL, 1977a, p. 123). A exterioridade se configura enquanto afirmação da dignidade da pessoa, pois nela, explica Dussel, se dá a negação do capital, além de “indicar o âmbito onde o outro homem, como livre e incondicionado por meu sistema e não como parte do meu mundo, se revela” (1977a, p. 47).

O pressuposto do método dessa filosofia estabelece que o discurso filosófico possui um caráter eminentemente ético, para além da dimensão puramente lógica, pois a filosofia, conforme Enrique Dussel (1983), não é somente o pensamento demonstrativo ou científico, é também um pensamento crítico ou dialético radical, já que pode pensar seus próprios princípios. “*Por otra parte, la filosofía no es solo conocer o un conocimiento del entendimiento, sino un saber. Pero por ser un saber en referencia práctica, por su origen y destino, es también sabiduría*” (DUSSEL, 1983, p. 23-24).

O pensamento ético pressupõe a possibilidade de questionamento e adequação às diversas realidades existentes, com respeito ao *outro* e suas particularidades, cultural, religiosa, entre outras. Com tal compreensão, uma filosofia latino-americana só se pode afirmar se estiver fundada sobre um projeto ético-antropológico interpretante do povo oprimido latino-americano, sobre novas bases metodológicas e históricas, ou seja, no princípio da alteridade. Dussel explica que filosoficamente, este pensar crítico libertador se encontrou, desde o seu início, ante a impossibilidade de expressar-se dentro do sistema categorial herdado da Europa e dos Estados Unidos.

Contudo, consegui abrir-se um caminho desde a negatividade, a partir de uma categoria que permitia por em questão o “todo” e, ao mesmo tempo, *afirmar* a peculiaridade, a alteridade, a realidade distinta latino-americana. Tal categoria é a da “exterioridade”, que sempre se joga no nível da práxis, no nível da ação humana ética. “Além” do horizonte da totalidade do sistema estabelecido, seja ele qual for, existe sempre “o outro”, que pode interpelá-lo desde a exterioridade⁷².

O método de Enrique Dussel aponta, então, para uma opção ética e uma práxis histórica concreta, aliando o rigor teórico e a ação ético-política a favor da libertação humana. Em sua obra *Método para uma filosofia da libertação* (1986), Dussel expõe a radicalidade do seu fundamento ao dizer que a Filosofia da Libertação, assim entendida, não é uma erótica, nem uma política, embora tenha função libertadora para o eros e para a política, mas é estrita e propriamente uma *pedagógica*. Essa pedagógica, em seu entendimento, se constrói na relação mestre-discípulo, no método de saber crer na palavra do outro e interpretá-la. Portanto, o “filósofo, para ser o futuro mestre, deve começar por ser o discípulo atual do futuro discípulo. Tudo depende disso” (DUSSEL, 1986, p. 209-210).

⁷² Conforme DUSSEL, Enrique, no prefácio do livro *América Latina, o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*, de Roque Zimmermann.

1.6.1. A responsabilidade pelo *outro*

Ao assumir a ética da alteridade, a Filosofia da Libertação toma como princípio abrir-se ao *outro*, ouvir a voz do *outro*, ao que Enrique Dussel chama de “consciência ética”. Dussel pensa que, por exemplo, é possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema, pois, somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça (DUSSEL, 1977a, p. 65). Mas é também a responsabilidade pelo outro: “o grito de dor daquele que não podemos ver significa para alguém mais do que algo [...] o grito nos exorta, exige que assumamos sua dor, a causa de seu grito” (1977a, p. 65-66).

O que Enrique Dussel quer dizer é que nos fazer responsável pelo *outro* é encarregar-se do pobre que se encontra na exterioridade, o espaço da alteridade, diante do sistema. No entanto, não basta conferir centralidade à alteridade para estabelecer um processo de libertação. Enrique Dussel vai adiante e propõe uma metafísica compreendida como processo de superação da lógica dominador-dominado em direção a uma concretude ético-política, uma metafísica em que a ética é o princípio, diferente da transcendência da metafísica tradicional, campo próprio dos discursos, ou seja, para além (*meta-*) da totalidade (ontologia, o ser, o sistema estruturado e vigente) há uma alteridade (*meta-física*, do que está para além da totalidade dominante). Dussel adverte não se tratar de lutar para que no futuro o dominado mude de lado, mas de lutar por uma nova relação humana, ou seja, reconhecer no rosto do indígena massacrado, da mulher objeto sexual, da criança abusada, do trabalhador explorado, um ser humano sujeito de sua história. Rosto este que a Filosofia da Libertação, a partir da ética da alteridade, fez emergir, rompendo com a categorização abstrata de *humano*.

Nessa perspectiva, Dussel empreende uma busca simbólica pela antropológica latino-americana, para “uma compreensão que nos permita situar-nos em nosso continente sociocultural” (DUSSEL, 1977d, p. 33). Assim, ele exalta que é necessário ressituar a existência latino-americana em sua exterioridade distinta, “para poder desde este nível concreto e real pensar uma ética que dê aos movimentos populares de libertação clara consciência da dignidade de seu gesto, da eticidade de seu projeto, da moralidade de sua ‘práxis-serviçal’” (1977d, p. 33-34). Tal situação requer uma eticidade e uma “práxis de realização”, que se encontra nas relações entre o projeto existencial de um povo com o projeto político formulado por este mesmo povo para se chegar a um novo modelo, que se processa por meio de uma “práxis de libertação” que precisa enfrentar a

“práxis de dominação”. E ainda, se houver, “a tomada do poder é a posse da mediação universal por excelência da política e o momento em que a práxis destrutiva libertadora se transforma lentamente em práxis construtiva organizadora” (1977d, p. 155).

Enrique Dussel pretendia chegar à realidade concreta, à materialidade, privilegiando um discurso sobre a vida de fato, e não um discurso sobre a vida. Observa ele que o pobre, o dominado, o indígena massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a ‘estima de si mesmo’. “O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: - Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes” (DUSSEL, 1995a, p. 18-19).

Para entender o crescente sentido da alteridade como uma questão prática, impõe-se, aqui, concordar também com Hannah Arendt (2005), quando ela afirma que o homem só alcança o mais alto nível de desenvolvimento na ação – tal como fizeram Enrique Dussel e Paulo Freire, ao buscarem uma leitura compreensiva do mundo em que se reconhece que a história é tempo de possibilidades e não de determinismos. É nesse ponto que, ao direcionarem-se ao olhar do *outro*, ambos viram o potencial humano de *ser mais* e o descobrir-se como sujeito de sua história, ou na expressão de Freire, na ontológica e histórica vocação de *ser mais*.

Hannah Arendt apontou para o debate de importantes questões que nos desafiam, tais como o sentido da política e o papel da ação no espaço público para o entendimento do mundo contemporâneo, com ênfase na exigência do pensar e do agir, questões para ela fundamentais para a resistência às tiranias. Dessa maneira, a ação está na esfera pública e é “a única atividade executada diretamente entre os homens, sem o intermédio das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDR, 2005, p. 15). Ou seja, ao agir, o homem transforma sua essência. Os homens somente são livres enquanto agem, “pois ser livre e agir são uma mesma coisa” (2005, p. 199).

Apresentadas essas reflexões, é necessário reconhecer o papel-chave da cultura na produção dos significados que estão envolvidos nas relações sociais e que desencadeiam processos pelos quais nos identificamos com os *outros*. Em Hannah Arendt, vemos que “a questão nunca é se um indivíduo é bom, mas se a sua conduta é boa para

o mundo em que vive. No centro do interesse está o mundo e não o eu” (ARENDR, 2004, p. 218). É como podemos enxergar o comportamento humanitário e generoso de Paulo Freire e de Enrique Dussel como pensadores da condição humana, quando problematizam a visão de mundo dominante e passam a legitimar a igualdade como fundamento e condição da ação pedagógica libertadora.

Para entender-se a força e as implicações da compreensão de que nos fala Hannah Arendt a respeito de como as pessoas se comportam diante do mundo, deve-se lembrar que justamente as reflexões feitas à luz de uma pedagógica da libertação, na junção de um pensamento crítico e humanista, somados a uma mesma visão sobre a intersubjetividade comunitária do sujeito histórico, é o que permite constatar ser preciso tanto um processo de conscientização frente à opressão capitalista quanto de uma crítica a uma interpretação mecanicista, utilitarista e reducionista da vida e da natureza.

É importante refletir que do pensamento crítico epistemológico, baseado na convicção de que o amanhã não é algo inexorável, Enrique Dussel e Paulo Freire compreendem o ser humano enquanto ser racional e sensível em permanente *devir*, portador de sonho e agente histórico da mudança, considerando, porém, que “a esperança na libertação não significa já a libertação. Portanto, é preciso lutar por ela dentro de condições historicamente favoráveis, pois “a libertação é *possibilidade*; não sina, nem destino, nem fado” (FREIRE, 2019, p. 50).

1.7. Esperançar, palavra para o nosso tempo

A esperança em Paulo Freire é histórica, concreta e essencial para a luta política e para o ato de ensinar, pois “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2011c, p. 15). Não se trata de uma esperança contemplativa, mas de olhar um futuro possível, com vistas à transformação do contexto histórico-social, tendo como tarefa filosófica a negação de uma leitura fatalista da história futura, negando, também a leitura tradicional, fetichizada do passado. Paulo Freire queria decifrar com os pobres o mundo das letras e da liberdade, como um ato de amor, tendo a ideia de esperança como função libertadora.

Em defesa de um mundo mais humanizado e fraterno e pela superação da opressão, Paulo Freire defendeu a mobilização permanente pela esperança, pelo sonho e pela utopia que possibilite uma transformação frente a um mundo de injustiça, de mercantilização e da negação do *outro*. Muito cedo, ele entendeu que a luta social e o

conhecimento transformador só podem ser construídos por meio dos sujeitos comprometidos na luta política coletiva com os *outros* na prática do esperar. Por isto, o diálogo, que implica um pensar crítico, é exigência existencial, alimentado pela esperança de homens e mulheres que, em sua condição de seres inconclusos, como seres que *estão sendo*, querem *ser mais*. É pelo diálogo que homens e mulheres existem plenamente.

A esperança, diz Paulo Freire, não existe sem a dialogicidade; aliás, é uma das condições do diálogo, pois é ele que tem a capacidade de permear as relações humanas. De outra forma, também não existe diálogo sem esperança. Freire acreditava que a esperança, que se inter-relaciona com outras categorias epistemológicas, como a utopia e o sonho, está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, na comunicação entre homens e mulheres (FREIRE, 2011a, p. 113-114). Porém, segundo Freire, é necessário que junto à esperança venha também a fé, a humildade, a confiança e o amor para que o diálogo seja verdadeiro. Sem essas condições, o diálogo seria uma farsa, transformar-se-ia, “em manipulação adocicadamente paternalista. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2011a, p. 113).

Como necessidade ontológica, a esperança precisa de ancorar-se na prática, “é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2011c, p. 15). Trata-se da esperança que não se manifesta na passividade, mas na luta, na práxis histórica, que tem o oprimido como sujeito, implicando a denúncia das injustiças sociais e das opressões mantidas ao longo da história e, portanto, é elemento definidor de políticas e de pedagogias transformadoras.

Uma vez interpretado que, a espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante, Paulo Freire decreta: “movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2011a, p. 114; 2011d, p. 96). Ou, como descreve o filósofo alemão, marxista e ateu, conhecido como o filósofo da esperança, Ernst Bloch (2005, p. 13): “o que importa é aprender a esperar. O ato de esperar não resigna: ele é apaixonado pelo êxito em lugar do fracasso”. Ernst Bloch, autor do clássico *O princípio esperança*, foi também um dos principais inspiradores de Paulo Freire. Bloch também ensina que a esperança sabedora e concreta é “a que irrompe subjetivamente com mais força contra o

medo, a que objetivamente leva com mais habilidade à interrupção causal dos conteúdos do medo, junto com a insatisfação manifesta que faz parte da esperança, porque ambas brotam do não à carência” (BLOCH, 2005, p. 15-16).

Paulo Freire considerava a esperança como parte da natureza humana, afirmando essa condição em que o ser humano se encontra predisposto a participar de um movimento constante de busca, percebendo a esperança como uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, um condimento indispensável à experiência histórica. Essas e outras análises históricas levam à compreensão de que Paulo Freire nunca se rendeu à desesperança ou teve abalada a sua certeza de acreditar nas pessoas para transformar o curso da história. Para ele, a desesperança é também uma forma de silenciamento e de imobilismo, por isso, a necessidade e o direito que temos de sonhar por um mundo melhor. Além disso, a esperança, da qual o sonho faz parte, é necessária para o combate, seja nas escolas, nas ruas, ou em qualquer lugar, das forças opressoras que se opõem às mudanças sociais radicais, principalmente contra a tirania econômica global, nas quais as desigualdades são imensas, ou seja, uma esperança que nasce da ação das vítimas, dos oprimidos, que ousam sonhar, um esperar histórico-concreto.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2011c, p. 126), “escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança”, faz a seguinte consideração:

uma coisa é chamar a atenção dos militantes que continuam brigando por um mundo menos feio da necessidade de que suas táticas, primeiro, não contradigam sua estratégia, seus objetivos, seu sonho; segundo, de que suas táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico, se dão, se fazem, se realizam na história, por isso, mudam, e outra é simplesmente dizer que não há mais por que sonhar. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Reconhecer essa busca faz parte do processo de humanização do ser humano, pois os oprimidos, em no processo de buscar a sua libertação, precisam reconhecer-se como homens e mulheres, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*, pois é devido à esperança, como o motor, a utopia, o sonho que permite esperar contra toda desesperança, que ocorre a práxis verdadeira (FREIRE, 2011a, 2011c), portanto, não temer, apesar do medo, pois não há existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor sem esperança e sem sonho.

O melhor exemplo desse esperar, dessa utopia, desse sonho de que nos legou Paulo Freire, pode-se dizer, está nas práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A Educação do Campo é construída a partir da realidade e das necessidades concretas das comunidades camponesas, em que os educandos têm o privilégio da intensa vivência na relação com a natureza, com a terra, com o trabalho, com os alimentos e com o coletivo familiar e social do qual faz parte, embora estejam em condições atravessadas e determinadas pela concentração de terra e renda pelo modelo de produção vigente no Brasil, que tem em sua base a desigualdade social. A Educação do Campo é permeada pela memória da presença educativa de Paulo Freire desde o trabalho de alfabetização, desenvolvido por Freire no início da década de 1960, em Angicos, Rio Grande do Norte, das Ligas Camponesas e nos acampamentos que deram início ao MST, com escolas improvisadas em barracos de lona ou até mesmo embaixo de árvores, “ainda hoje, talvez seja neste lugar social, de luta, que sua pedagogia encontra as mais significativas palavras geradoras de conhecimento que conscientiza, liberta, humaniza” (STEDILE; CAMINI, 2021, p. 209).

A luta no campo foi intensificada em meados dos anos 1970 como resistência à ditadura militar, por meio dos sindicatos de trabalhadores rurais e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica. A educação fazia parte da resistência. Na constituição do MST, Paulo Freire foi protagonista:

estava presente no método utilizado como trabalho de base: conhecer a realidade, ouvir as necessidades do povo e discutir as ocupações de terra como alternativa para o problema de muitos. Estava presente no espírito da organização coletiva e autogestionada dos grupos de sem-terra, que se constituíam para organizar tanto a ocupação quanto o acampamento e, depois da conquista da terra, o assentamento. Estava presente na postura humana de valorizar a solidariedade e a contribuição de cada pessoa, cada família. Paulo Freire estava ali, alimentando a esperança daquele povo cuja luta estava apenas começando (STEDILE; CAMINI (2021, p. 205-206).

Recordo-me do Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), realizado na Universidade de Brasília, no mês de julho de 1997, que contou com a participação mais de 600 delegados de 23 Estados e do Distrito Federal e mais de cem convidados especiais. Vivenciei este encontro como repórter⁷³, para escrever sobre o Encontro, porém do que mais lembro é de minhas emoções diárias

⁷³ ULHÔA, M. Inês. I Enera: Um projeto para o Brasil em debate *Jornal da UnB, Suplemento especial*, agosto de 1997. Todas as matérias do suplemento foram redigidas por mim.

a cada evento do qual participei. Paulo Freire era lembrado a todo momento como grande parceiro na luta pela transformação social do campo e da cidade. A título de curiosidade, sua morte ocorrera dois meses antes do Encontro.

“O conhecimento quebra as cadeias da escravidão”, “Quando o povo se organiza, nasce uma sociedade nova”, A utopia não é de quem a cria, mas de quem dela se apropria e a faz razão de viver”. Frases como estas eram ditas e escritas em painéis espalhados pelos corredores do “Minhocão” (Instituto Central de Ciências, prédio principal da UnB). João Pedro Stedile disse, durante o evento, que durante muito tempo se pensou que a reforma agrária era apenas um pedaço de terra, mas, em uma sociedade moderna, de nada adianta terra se os filhos dos trabalhadores rurais não tiverem acesso à escola e ao conhecimento. Disse ele que nesses anos de luta, o Movimento se convenceu de que a reforma agrária exige medidas muito mais amplas e complexas. “É por isso que a gente incorporou a ideia de que só terra não basta. É preciso sobretudo democratizar a educação, porque sonhamos com a possibilidade de que nossos filhos possam fazer o primário, o secundário ou até ingressar nas universidades”⁷⁴.

Na ocasião, em entrevista concedida a mim⁷⁵, João Pedro Stedile afirmou que há uma contribuição ideológica da maneira de ver a pedagogia, da maneira de ver a educação: “Nós trabalhamos muito a partir dos conceitos desenvolvidos pelo Paulo Freire, trabalhamos muito essa ideia da prática, teoria e prática, trabalhamos muito a integração da criança com o seu meio”. Ele também afirmou que o MST, “está acumulando do ponto de vista da teoria pedagógica, tentando elaborar metodologias e conhecimentos específicos para o meio rural”. Hoje, é possível comprovar na prática a acumulação de conhecimentos instalada pelo MST no seu projeto de Educação do Campo.

No Encontro, Frei Betto, que caminha junto com o MST desde a sua fundação, dedicou a sua palestra “Educação como ferramenta na construção do novo homem e da nova mulher” a Paulo Freire e a Che Guevara, “cujos atos e palavras são exemplos educativos para todos nós que somos militantes da esperança”.

Ao referir-se à Marcha dos Sem Terra a Brasília, realizada em 1997, Paulo Freire destaca no ensaio “Do direito e do dever de mudar o mundo”, publicado em *Pedagogia da Indignação* (2000), a intervenção do MST e de como seus militantes

⁷⁴ Conforme ULHÔA, M. Inês. Só terra não basta. In *Jornal da UnB, Suplemento especial*, agosto de 1997.

⁷⁵ Conforme ULHÔA, M. Inês. Entrevista com João Pedro Stédile: Reforma Agrária com Educação. In *Jornal da UnB, Suplemento especial*, agosto de 1997.

sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditando na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”:

Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale é “pouca conversa, menos política e só resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 2000, p. 60-61).

Por destacar em seu método a relevância e a viabilidade do processo educativo e sua relação com a práxis transformadora, Paulo Freire revelou que, “no Brasil, os oprimidos se tornaram não só sujeitos históricos, mas também lideranças políticas” (BETTO, 2021, p. 169). Uma das tarefas do educador progressista, através da análise política, séria e correta, é, diz Freire, desvelar as possibilidades para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer (FREIRE, 2011c, p. 16). Uma esperança que se reside em combater o sistema político-econômico próprio do modo de produção do capital, do neoliberalismo e suas “mutações subjetivas, que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

Por isso, Paulo Freire sustenta que os discursos neoliberais, “cheios de modernidade”, não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas, como também não têm forças para acabar com os conflitos entre elas. Isso porque as ideias neoliberais estão sempre remoçadas com roupagens novas impondo seu “estilo”. Outro elemento, todavia, deve ser destacado dessa leitura, o de que a luta é uma categoria histórica. “Tem, por isso, historicidade. Muda de espaço-tempo a espaço-tempo. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta” (FREIRE, 2011c, p. 129). Revela-se, portanto, a necessidade de reformar a

percepção de mundo, transformar o modo de interpretar a realidade pela reflexão crítica, tal qual pensou Paulo Freire, protagonizada por educadores e educandos, estimulados, de acordo com a pedagógica libertadora, a refletirem e a procurarem conhecimentos com potencial crítico que produzam a autonomia do pensar.

1.7.1. Ousar sonhar

A visão de Paulo Freire é de uma perspectiva esperançosa de sujeitos históricos, de mundo e de sociedade. Freire era um ser humano esperançoso e comentava sobre isso: “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2011c, p. 14). A esperança pode ser a ação que nasce das vítimas, dos oprimidos, daqueles que ousam sonhar o sonho de uma revolução transformadora, que olha o futuro como uma exigência ética, o que não é, porém, possível, “é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...] Os sonhos são projetos pelos quais se luta” (FREIRE, 2000, p. 54).

A partir das pressuposições de Paulo Freire, não é possível compreender a existência humana e a luta de transformá-la para melhor sem o sonho e a esperança. Esperança essa que deve estar acompanhada de uma prática, de uma práxis libertadora, pois “pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo” (FREIRE, 2011c, p. 15). Desdobrando este tema, na filosofia freireana, esperança, sonho, utopia e transformação social se implicam mutuamente, o que explica sua crítica à compreensão mecanicista da história, seja ela de direita ou de esquerda, por levar necessariamente “à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança”, pois na “inteligência mecanicista, portanto, determinista da história o futuro é já sabido”, o que, por si só, já prescindem da esperança. Em seu posicionamento, o futuro não nos faz; ao contrário, nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2000, p. 56).

Paulo Freire percebeu a beleza de estar com os *outros*, contra o individualismo indiferente, cantando-lhes a esperança, e de poder proporcionar-lhes a reflexão da leitura do mundo para o resgate da humanidade e da dignidade roubadas pela ganância e pela injustiça. Porém, Freire adverte que, embora o desespero seja uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga, a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança. Pelo contrário, deveria ser uma razão de desejar

ainda mais, e de “procurar sem descanso restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 2011a, p. 114), como elemento essencial para a libertação. Este fundamento implica a superação da contradição oprimido-opressor, por isso, Freire considera a libertação um parto doloroso e “o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (2011a, p. 48). É certo que a superação não pode se dar em termos puramente idealistas, pois, segundo Freire, é o reconhecimento da realidade opressora, que é o motor da ação libertadora do oprimido. Embora os oprimidos descubram em si o anseio por libertar-se, porém tocados pelo medo da liberdade e do parto doloroso,

sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2011a, p. 47-48).

Transformações históricas efetivas, representativas de atos concretos de libertação são fortalecidos com a exigência crítica das massas na sua realidade, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma. O processo de libertação que Paulo Freire aponta implica muitos caminhos a percorrer, pois mesmo limitados pela situação concreta de opressão, não significa ainda a libertação dos oprimidos. “É preciso que se entreguem à práxis da libertação”, diz Paulo Freire, reforçando que a pedagogia do oprimido que, na prática, é a pedagogia dos homens e mulheres lutando por sua libertação, tem suas raízes aí (FREIRE, 2011a, p. 55). Portanto, para tal finalidade, é preciso construir processos de conscientização colocados a serviço da concretude dos sujeitos intervindo na realidade concreta, bem como reconhecendo as condições que levam à opressão e ao opressor, para que outra situação seja revelada e lhes permitam exercer seus direitos e usufruírem de uma vida digna.

1.8. Conhecimento libertador: mais do que desafios

Paulo Freire tinha o entendimento de fazer da prática cotidiana o ponto de partida para a construção do conhecimento libertador, criando e recriando coletivamente leituras

de mundo para libertar oprimidos e opressores, em práticas educativas sociointerativas entre mulheres e homens, sujeitos de histórias individuais e coletivas. Assim, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo, bem como de suas relações com ele, como uma realidade em contínuo processo de transformação. Para tanto, o diálogo crítico e libertador tem de ser feito com os oprimidos, supondo a ação. Em Freire, a práxis pedagógica tem no diálogo um de seus pilares, sendo uma das categorias centrais do pensamento freireano; afinal, é pelo diálogo que os oprimidos se apropriam de algo que lhes foi retirado: a fala, a expressão.

É o diálogo, tanto para Freire como em Dussel, que norteia o processo educativo. Trata-se de uma relação horizontal e ocorre face a face, nunca de maneira vertical, de cima para baixo, na valorização do *outro*. O objetivo do diálogo na epistemologia de Paulo Freire “não é persuadir alguém sobre um determinado assunto ou ideia, mas sim desenvolver a capacidade crítica. Sem essa capacidade ninguém transforma informação em conhecimento e ninguém estabelece relações entre conhecimentos de diferentes áreas” (BARBOSA, 2021, p. 30). O diálogo e a palavra são essenciais à obra de Paulo Freire e de Enrique Dussel por possuírem um caráter eminentemente político e comprometidos com a transformação social. O diálogo é o encontro de homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, para transformá-lo.

O diálogo, porém, não pode excluir o *conflito*, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido.

O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito (GADOTTI, 2023, p. 13).

Paulo Freire e Enrique Dussel desenvolveram um pensamento que se alimenta dos diálogos desdobrados em reflexões sobre saberes e educação. Nessa relação dialógica não há hierarquia intransponível sobre quem ensina e quem aprende; há relação/interação entre pessoas, a partir da troca de ideias e impressões no processo de descoberta de saberes que possibilite uma visão abrangente da realidade, sem, no entanto, estancar na segurança de verdades indiscutíveis. Educador e educandos relacionam-se enquanto pessoas sensíveis, sujeitos capazes de ação e interessados pelo desenvolvimento do outro a partir da troca de ideias e impressões por meio do diálogo. Ambos os autores consideram uma pedagógica mais crítica e radical no que ela possui de mais investigativa e menos

certa de certezas. “Não que nos seja impossível estar certos de alguma coisa. O impossível é estar absolutamente certos como se a certeza de hoje tivesse necessariamente sido a de ontem e continuasse a ser a de amanhã”, disse Freire (2019, p. 29).

Paulo Freire que partiu do Nordeste brasileiro para celebrar sua Pedagogia da Libertação em todos os continentes⁷⁶, afirma que não há neutralidade possível no ato de ensinar e destaca que o papel no mundo do educador e da educadora não é só o de quem constata o que ocorre. Por isso, a educação não é neutra e não se pode pretender que o seja; é sempre um ato político, porque capacita os educandos a entender o seu mundo e o seu papel nele e através do conhecimento do objeto de estudo se possibilita a afirmação de suas existências como sujeitos ativos de suas próprias histórias. Através da educação se transmite uma ideologia, ou seja, uma maneira de ver, de pensar e interpretar a realidade, que penetra na consciência dos homens. Pode ser utilizada a favor dos interesses de uma classe social ou de outra. Portanto, não se pode pensar que a educação é um fato “em si”, algo abstrato que nada tenha a ver com a manutenção do *status quo*.

A politicidade da educação é entendida como ação cultural de formação política, e não como um movimento catequizador e manipulador ou doutrinário. Freire defendia que o professor e a professora se assumissem como políticos, não a política partidária, mas que eles se saibam a favor de alguém ou contra alguém, a favor de um sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade e que estejam empenhados na formação de cidadania e aos laços de solidariedade. O papel do educador está para Freire na subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que homens e mulheres devem dialeticamente se relacionar e intervir como sujeitos de ocorrências, o que demonstra sua grande preocupação epistemológica ao definir a educação como prática para a liberdade.

A educação em Paulo Freire é entendida como elemento de transformação social, pois se constitui como um processo importante da disputa por hegemonia na sociedade,

⁷⁶ Para exemplificar, o seu livro *Pedagogia do oprimido* (1968) é a terceira obra do campo das ciências sociais mais citada no mundo inteiro. Conforme Haddad (2019, p. 219), em junho de 2016, o professor Elliott Green, da London School of Economics, publicou um estudo que mostra que *Pedagogia do oprimido* era então a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, segundo um levantamento feito por ele no Google Scholar. Por meio de uma ferramenta criada especificamente para essa finalidade, Green descobriu que Paulo Freire já havia sido citado 72.359 vezes, atrás apenas de dois americanos: o filósofo Thomas Khun (81.311) e o sociólogo Everett Rogers (72.780). As referências sobre a sua obra eram mais numerosas do que sobre a de pensadores como Michel Foucault (60.700) e Karl Marx (40.237). *Pedagogia do oprimido* é o único título brasileiro a aparecer na lista dos cem livros mais requisitados nas listas de leituras exigidas por universidades de língua inglesa.

considerando que ensinar exige criticidade e a curiosidade que leva aos questionamentos e aos porquês dos fenômenos. Sua acusação aos paradigmas tradicionais que ajudaram a conformar um sistema social amparado na exclusão e na exploração levaram-no a reforçar suas propostas pedagógicas calcadas na curiosidade epistêmica, que, segundo ele, mostraria uma nova maneira de perceber a realidade vivida do educando. Sobre isso, diz Freire:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade, mas não de essência. [...]

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2011b, p. 32-33).

Em plena conexão com a sensibilidade poética, acompanhada de um discurso político amoroso e radical em sua proposta humanista, Paulo Freire incentiva que lutadores sociais, militantes do movimento popular, junto com educadores, avancem na compreensão dessa prática educativa como condição fundamental para a elevação qualitativa de sua intervenção nas relações sociais concretas. Essa conscientização é construída a partir do diálogo para ir se desvelando a realidade, um diálogo amoroso e autêntico.

Paulo Freire argumenta que um dos saberes necessários à prática educativa é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é algo que se acrescenta ao que ele chama de “imperativo ético”, ou seja, o professor deve respeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem. A linguagem não é somente um lugar de contestação; para Freire ela é também ferramenta para o processo da reflexão crítica, que, por sua vez, é fundamental para a conscientização. Em todos os escritos de Freire, “ele nos falava das

virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa transformadora” (GADOTTI, 1997).

Descobrir um caminho para a realidade concreta de uma prática de educar humanizadora em meio às condições capitalistas adversas foi um desafio para Paulo Freire durante toda a sua vida, o que requereu a ele coragem e determinação com a possibilidade de embelezar o mundo com os saberes que só uma educação libertadora e transformadora pode propiciar. É assim que vamos adentrando na “boniteza” da prática de ensinar do mestre Paulo Freire (2011b, p. 101): “boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...] Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”.

Nesse sentido, a expressão “a boniteza de ser gente” é um dos pontos centrais do pensamento de Paulo Freire quando ele se refere ao fato de que a ética deve ser inseparável da prática educativa. “Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo” (FREIRE, 2011b, p. 52). É nesse contexto da reflexão acerca da legitimidade da prática de educar humanizadora que Enrique Dussel reafirma que a práxis de libertação pedagógica se funda no postulado de que nunca podemos pronunciar a palavra reveladora do *outro*, mas, antes, devemos escutar a voz do *outro*, sendo que “a cultura libertadora, revolucionária e futura, pratica-se como *ethos* de amor-de-justiça gratuito, como serviço, como práxis” (DUSSEL, 1977d, p. 236). Da mesma forma, Paulo Freire afirmava que pronunciar a palavra é pronunciar o mundo e transformá-lo; é práxis humana.

Enrique Dussel propõe um método de pensar latino-americano – a analética⁷⁷, criada como caminho do pensar, como busca do ser, como a palavra do *outro*, como pedagógica da libertação. Dussel (1977d) pensou a prática da pedagógica analética da libertação em três etapas. A primeira, procura entender a exterioridade do outro oprimido; a segunda, concentra-se na tarefa do mestre, que deve ser o crítico do sistema e nunca seu corroborador; a terceira etapa está agora em mãos do discípulo, que deve mostrar que compreende a realidade desde um ponto de vista crítico, devolvendo o que aprendeu

⁷⁷ A analética foi utilizada por Enrique Dussel como metodologia apenas em sua primeira fase de desenvolvimento da Filosofia da Libertação. Por isso, não me dediquei, nesta tese, a explorar essa categoria, que foi praticamente abandonada por Dussel nas fases posteriores.

conforme lhe foi mostrado, mas de maneira crítica em uma relação analítico-libertadora e não na relação dialético-dominadora.

Conforme Enrique Dussel (1977d), uma pedagogia libertadora tem consciência de que o educador é um sujeito pro-criador, fecundante do processo, desde sua exterioridade crítica. O discípulo deve também, segundo Dussel, poder exercer uma certa práxis educativa, onde no risco de sua própria novidade exteriorizada vá assumindo consciência de seu destino”. Diz ele que, por isso, Paulo Freire indica que é essencial para a “educação como prática da liberdade” a reflexão em grupo e com a simplicidade “das situações existenciais que possibilitam a compreensão do conceito de cultura. A partir da descoberta de sua realidade, o educando deve *organizar-se*, deve estruturar sua práxis, compartilhar responsabilidades, fazer de sua teoria um momento esclarecedor daquilo que se vive em grupo” (DUSSEL, 1977d, p. 247).

Em ambos os autores, Paulo Freire e Enrique Dussel, é patente o incômodo com a percepção de que a educação no sistema não é educação, mas domesticação. Por isso, a diferenciação entre o mestre opressor e o educador libertador. São projetos pedagógicos distintos, em que, de um lado, há uma pretensa racionalidade que suprime o sujeito enquanto ser reflexivo, enquanto de outro, há a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social, com o entendimento de que a educação é muito mais do que a instrução; ela é transformadora das condições de opressão, e deve enraizar-se na cultura dos povos. A concepção de cultura tanto na práxis freireana quanto na práxis dusseliana adquiriu uma nova dimensão: mais política e mais aprofundada de seu papel na transformação da realidade, protagonizando as culturas originárias com o objetivo de preservar as identidades regionais e para se constituir em instrumento de libertação. Assim, a cultura não é apenas uma manifestação artística ou intelectual, é muito mais e se manifesta até mesmo na simplicidade do cotidiano, ela expressa as relações existentes entre o ser humano e a natureza, entre o ser humano e as diferentes categorias sociais.

A relação educador libertador e educando não diz respeito apenas ao que se ensina em sala de aula, há um reconhecimento fraterno entre educador e educando, que se enxergam como sujeitos históricos, não como papéis em atuação; em todo lugar e em todo momento a educação deve se fazer presente, ela é ferramenta de transformação de uma realidade opressora. Paulo Freire (2011a) explica o antagonismo entre essas duas concepções que se afirmam uma na educação bancária e a outra na educação problematizadora: enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação, afirma a dialogicidade e se faz

dialógica. Na percepção dialógica, que implica a presença da intersubjetividade, o destino de cada pessoa se liga ao das demais, em interação com os seres vivos, buscando um desenvolvimento humano sustentável e amparado na solidariedade.

O diálogo não impõe e não domestica, pelo contrário, favorece a descoberta, a construção do conhecimento; é ação necessária à transformação. É através do diálogo, que, na perspectiva de Freire, se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, Freire entende que 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. Ou seja, ambos – educador e educando – se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. “Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2011a, p. 95-96).

Dessa forma, para que o objetivo da educação libertadora se concretize é preciso formar sujeitos com consciência de si e que diante de novas realidades saibam interpretá-las. Não se trata de repetir cartilhas, mas saber e ter liberdade de dizer a sua palavra⁷⁸, aprender a desvelar o mundo mediado pelo diálogo como elo da corrente comunicativa para que o sujeito, pela educação e com consciência crítica, pense o mundo para saber como agir nele pela força transformadora, pois “não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (FREIRE, 2011a, p. 175).

Enrique Dussel, por sua vez, vai dizer que uma prática de libertação pedagógica se funda no postulado de que *“nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como êthos de amor-de-justicia gratuito”* (DUSSEL, 1980a, p. 94). A afirmação dusseliana mostra, ainda, que a práxis de dominação pedagógica se funda no postulado de que não há outra palavra possível senão aquela que diz o sentido do mundo estabelecido. Daí o autor fazer referência ao papel do professor e do discípulo dentro da cultura dominante, portanto imerso em uma práxis dominadora. *“La cultura dominadora-represora, censurante, se practica como*

⁷⁸ Conforme FIORI, Ernani (2011a, p. 17), “o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”.

êthos autoritário sádico (en la relación preceptor alumno) y masoquista (Estado preceptor, preceptor-alumno)” (1980a, p. 92). Neste sistema, o “bom educador”, no entendimento de Dussel, é aquele que cumpre a cultura vigente-dominadora e sua práxis está em concordância com o projeto dos dominadores, tido por todos como natural; enquanto o “bom aluno” simplesmente deve ater-se a repetir a conduta normal de seu preceptor e recordar tudo o que lhe foi ensinado em sala de aula.

Além disso, Enrique Dussel acrescenta algumas “virtudes” que ele acredita fazer parte do “bom” professor a serviço do projeto dominador pedagógico, sustentando, porém, que ao naturalizar o projeto dominador, o professor pode estar acreditando que esteja apenas cumprindo a sua missão, sem se dar conta de que está negando a exterioridade do *outro*. Neste sentido, para Dussel:

En realidad todas las virtudes del “honesto” maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la “naturaliza” (sin tener consciencia que la naturaliza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada etc.), son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El “honesto” maestro del sistema vigente es la mediación sádico-masoquista del ocultamento de la exterioridade

. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo pro-yecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre el hijo, juventude y Pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como tabula rasa, como huérfano, como ignorante, como matéria a ser formalizada: como objeto? (DUSSEL, 1980a, p. 94).

A forma, porém, pela qual se combate tal situação pode estar em dar respostas às opressões de maneira revolucionária. Ou seja, fazendo verdadeiras revoluções na educação e nas formas de ensinar nas quais as circunstâncias não podem ser secundárias. Não pode, tampouco, isolar a transformação democrática das escolas da transformação social, da transformação libertadora dos oprimidos, da libertação de uma pedagogia dominadora. Não se pode imaginar uma transformação dessa amplitude sem, ao mesmo tempo, refletir sobre a estrutura institucional do sistema educacional e sobre a organização política da sociedade. O que está em causa, portanto, é um pensamento da ação, o que exige uma reinvenção incessante, que nos confronta com a incerteza, com o risco e a iniciativa, na qual a subjetividade, diante dos rumos da história, desempenha papel fundamental perante a responsabilidade coletiva na construção do futuro. Como dirá Paulo Freire (2000, p. 35), quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos

exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica.

Há que se considerar que a presente investigação sobre os caminhos percorridos por Paulo Freire e Enrique Dussel não seria possível sem considerar a generosidade de ambos neste caminhar. Fizeram da palavra instrumento poderoso aos interesses dos oprimidos/vítimas e foram condutores de uma visão humanizadora do mundo, convivendo e respeitando afetuosamente o *outro*. Até aqui pode-se ver que em Paulo Freire e Enrique Dussel não há neutralidade no ato de ensinar e no caminhar na vida, mas, sim, a criticidade do pensamento com que se aprende a ver o mundo, desafiando paradigmas e apontando para a descolonialidade do saber, do ser e do poder, como veremos no capítulo seguinte.

2. O PENSAMENTO DESCOLONIAL E A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS DE LIBERTAÇÃO

O filósofo deve poder pensar todo tema. Todavia, só poderá, no limitado curso de sua vida, pensar um número muito reduzido de temas de maneira cabal, profunda e prototipicamente. Como os teus são infinitos e o tempo curto, é necessário saber perder tempo para escolher os temas fundamentais da época que nos cabe viver. É necessário perder tempo para comprometer-se nas lutas dos povos periféricos e das classes oprimidas. É necessário perder tempo em ouvir a voz de tal povo: suas propostas, interpelações, instituições, poetas, acontecimentos ... É necessário saber perder tempo, no curto tempo da vida, em descartar os temas secundários, os da moda, superficiais, desnecessários, os que nada têm a ver com a libertação dos oprimidos (DUSSEL, 1977a, p. 179-180).

A colonialidade e a crítica a ela ocupam hoje, principalmente, na América Latina, lugar de destaque no debate sobre os aspectos específicos da dominação de um povo sobre o outro, marcada pela violência. Especificamente, muitos pensadores buscaram desmistificar a heroica ideia do *conquistador*, que veio trazer para a América a “civilização” para povos “inumanos” que nela habitavam, substituindo essa noção a partir de uma leitura eurocêntrica da história, que perpetuou entre nós por longo tempo, pela a do *explorador, corrupto e genocida*, que passou a habitar outras páginas da história. Desta feita, como intérpretes das relações entre passado, presente e futuro – para ser coerente com a ideia benjaminiana de que o tempo não é espacializado e percebido quantitativamente, mas com a percepção qualitativa desse tempo⁷⁹ –, é possível distinguir

⁷⁹ Na concepção histórica de Walter Benjamin, o historicismo é bastante criticado, já que o tempo é concebido como linear e espacialmente dividido. Para Benjamin, a perspectiva histórica é o materialismo

como classificaram os povos, separando-os entre “civilizados” e “bárbaros”, entre centro e periferia, entre europeus e não-europeus.

O crítico e historiador literário Alfredo Bosi faz uma leitura importante que ajuda a entender melhor a percepção de o quê passar para outras gerações, dar a conhecer, o que de fato ocorre quando se muda o destino material dos homens. Em *Dialética da colonização* (2010), ele observa que a natureza, o corpo e a mente dos homens “têm um longuíssimo passado e, talvez, um não menos longo futuro, para cuja defesa se torna indispensável a ação da memória. Por isso, também faz parte da cultura de resistência o resgate da lembrança que alimenta o sentimento do tempo e o desejo de sobreviver” (BOSI, 2010, p. 366). Para a abordagem em torno da colonização⁸⁰, cabe lembrar que ela se robustece e se alastra a partir de mecanismos de controle de povos que colonizaram outros tantos para a manutenção de seus impérios. A colonização seguida da colonialidade são marcas de continuidade histórica de subjugação dos povos das Américas pela imposição civilizadora eurocêntrica.

Trago, inicialmente, para explicitar os conceitos “colonialismo” e ‘colonialidade’, o entendimento de Aníbal Quijano, pesquisador vinculado à Teoria da Dependência e componente do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, sobre a referida questão, que servirá para as abordagens seguintes, tendo em vista a explicação comumente de que “dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo”. Quijano afirma que usa a noção de “colonialidade” e não a de “colonialismo” por duas razões principais. A primeira, para chamar a atenção sobre as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os “mal-chamados” tempos pós-coloniais; a segunda razão concentra-

histórico, que é oposto ao historicismo. A história a ser contada deve levar em conta a importância do historiador na reconstrução do fenômeno estudado. Como o materialismo histórico, sob o ponto de vista de Benjamin, não celebra os documentos da cultura ditos oficiais – a cultura dominante dos “vencedores” –, o historiador deve “escovar a história a contrapelo”, com atenção para as vozes do passado (BENJAMIN, 1994, pp. 224, 225).

⁸⁰ Conforme Marc Ferro (2017, p. 13-14), “a colonização é, ao mesmo tempo, a ocupação de uma terra estrangeira e distante por uma população, com sua cultura, e a instalação, nessa terra, daqueles que chamamos de ‘colonos’. Durante vários séculos os europeus encarnaram esse fenômeno, administrando em todo o mundo colônias de exploração e colônias de povoamento [...], a partir do século XVI os europeus instalam-se tanto na América como na Ásia e na África. São criados impérios coloniais caracterizados por uma economia baseada, de um lado, na escravidão e, de outro, na exploração dos recursos do território. Na segunda metade do século XIX tem lugar uma nova onda de colonização europeia a qual denominamos “era imperialista”. Ela instaura o domínio das potências europeias sobre grande parte do mundo, ao mesmo tempo que afirma a superioridade da civilização na qual ela se apoia [...] A era imperialista caracteriza-se, assim, por essa dominação ao mesmo tempo política, cultural e econômica das potências ocidentais, que lhes permite dividir o mundo entre si e controlar, por meio da opressão, as populações autóctones. Essa dominação baseia-se numa doutrina política que a justifica e que chamamos de “colonialismo”.

se em sinalizar que as relações coloniais de poder não se limitam às questões econômicas, políticas e jurídicas; elas possuem ainda uma dimensão epistêmica, ou seja, cultural. Ademais, complementa Quijano:

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Neste capítulo será abordada a questão da descolonialidade, sem, entretanto, entrar no mérito sobre suas diferenciações entre sua forma semântica, se decolonial, descolonial, visto que a depender do autor abordado, esta pesquisa seguirá fiel ao autor em sua escolha; porém, nas minhas elucubrações há a preferência pelo termo descolonial, utilizando a partícula ‘des’, que aponta para o sentido de “reversão de uma trajetória e não de negação de uma trajetória”, conforme a língua portuguesa do Brasil⁸¹, sem prejuízo de sua interpretação histórica.

O semiologista Walter Mignolo (2008b) esclarece que a nomenclatura decolonial foi defendida por Catherine Walsh, também uma pesquisadora do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade. Segundo ele,

El empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de «descolonización» en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de «post-colonialidad». Presupongo que el pensamiento de-colonial es crítico de por sí, pero crítico en un sentido distinto al que le dio Immanuel Kant a la palabra y, en esa tradición, la retomó Max Horkheimer a través del legado marxista. «Des-colonial» es el concepto que toma el lugar, en otra genealogía de pensamiento [...] El proyecto des-colonial difiere también del proyecto postcolonial, aunque como con el primero mantiene buenas relaciones de vecindario.

⁸¹ Conforme DE BONA, Camila; RIBEIRO Pablo Nunes, “o prefixo des- denota produtivamente uma reversão na trajetória de mudança presente na semântica da base com a qual se combina, e procuramos indícios de que o processo de formação de palavras que resulta em um significado de simples negação para o prefixo des- (com o sentido de negação), não é mais produtivo no Português do Brasil”. “Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual”. *In revista Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 38, nº 2, 2018. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39346/26669>. Consulta em 02/06/2023.

La teoría post-colonial o los estudios post-coloniales están a caballo entre la teoría crítica en Europa (Foucault, Lacan y Derrida), sobre cuyo pensamiento se construyó la teoría postcolonial y/o estudios postcoloniales, y las experiencias de la elite intelectual en las ex colonias inglesas en Asia y África del Norte.

Walter Mignolo (2017, p. 14) ainda reforça que descolonialidade é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo e surgiu no mesmo momento em que a divisão em três mundos se desmoronava e se celebrava o fim da história e de uma nova ordem mundial. De acordo com ele, a aparição deste conceito teve um impacto de natureza semelhante ao que produziu o conceito de “biopolítica”, cujo ponto de origem foi a Europa, enquanto a “colonialidade” se situou no centro dos debates internacionais, no mundo não-europeu e na “antiga Europa do Leste”.

Por sua vez, o argumento de Ricardo Pazello (2014) em favor da nomenclatura “descolonial” se justifica para esta tese. De acordo com ele, primeiramente, o debate acerca do giro decolonial, ou descolonial, inseriu-se no movimento de crítica à colonialidade/modernidade e, portanto, no caminho das teorias descoloniais, o que “em certo momento, os seus teóricos acharam por bem nominá-las de de-coloniais, sem o “S”. Pazello também entende que há uma distinção entre o colonialismo/colonização da colonialidade. Em seu argumento, colonialidade é um conceito relacional, político e epistêmico; ao passo que colonialismo é a política de colonização histórica, entendida nos marcos da acumulação primitiva do capital e da modernidade pós-1492. “Assim, o contrário de colonialismo/colonização é descolonialismo/descolonização; já o inverso da colonialidade é a descolonialidade ou o giro descolonial [...] o de-colonial é um evidente anglicismo” (PAZELLO, 2014, p. 38).

Para além da questão semântica, o professor David F. L. Gomes, nos recorda que tais distinções “tornam-se pouco claras, ou reduzidas a uma mera questão geográfica e, ou, histórica”⁸². Ele assinala que o pós-colonial estaria referido ao imediato pós-Segunda Guerra Mundial, e localizado sobretudo nas tensões entre Europa e suas colônias da África e da Ásia, enquanto o decolonial, ou descolonial, diria respeito à América Latina, à velha América da primeira colonização moderna, e teria emergido nas últimas décadas.

Porém, outros autores afirmam que o critério histórico-cronológico para os estudos pós-coloniais não é suficiente, limitando-o a um dado período, sem levar em conta

⁸² GOMES, David F. L. In Prefácio ao livro *Colonialidade, decolonialidade e transmodernidade* (2021), de Rayann K. Massahud de Carvalho.

que não é possível caracterizar um fim para a hegemonia política e econômica das metrópoles colonizadoras ocidentais. Em Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) é possível encontrar que o pós-colonialismo foi produzido, principalmente, por intelectuais do Terceiro Mundo, radicados nos departamentos de estudos culturais, de língua inglesa e de antropologia das universidades inglesas e, posteriormente, das universidades norte-americanas, além de não fazerem referência à América Latina em seus estudos. “A consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico” (2016, p. 15). Por sua vez, Luciana Ballestrin (2013) defende que do termo “pós-colonialismo” depreendem-se basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “Terceiro Mundo”, a partir da metade do século 20. Segundo ela, temporalmente, tal ideia refere-se à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, especialmente, nos continentes asiático e africano. Em segundo, Ballestrin argumenta que o outro entendimento se refere a contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais que, a partir dos anos 1980, ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e Inglaterra.

Entretanto, esse debate não será aprofundado nesta pesquisa, servindo, apenas, para introdução à versão de autores aqui mencionados. Todas as contribuições ao esclarecimento do pensamento descolonial são consideradas para esta tese muito significativas e elucidativas, não importando o nome, mas a concepção política e epistemológica subjacente ao movimento de libertação de uma situação de opressão. Além disso, aqui não serão abordados, de forma ampla e exaustiva, os autores citados e que complementam com seus conceitos e análises o conteúdo deste capítulo para aquilo que realmente importa, ou seja, a reflexão sobre este tema na obra de Paulo Freire e de Enrique Dussel, em seus delineamentos fundamentais sobre a descolonialidade ou sobre a crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser, que se encontram explícitos no projeto de educação popular e de uma práxis da libertação dentro de uma proposta de pensar a história e a realidade do continente latino-americano e, ainda, de entender o mundo a partir da alteridade.

2.1 Vozes da periferia à denúncia do colonialismo

No contexto de formação do pensamento crítico, e a partir dos posicionamentos de pensadores latino-americanos, questiona-se o caráter universal da experiência histórica europeia e de como as formas de conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento, considerando que os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”⁸³ assumem o ponto de vista universalista, neutro e objetivo (GROSGOUEL, 2008, p. 118).

É preciso, pois, trazer algumas considerações de intelectuais que se dispuseram a debater e a se contrapor à compreensão limitada do conhecimento que se pretendia universal, desafiando os paradigmas eurocêntricos hegemônicos e que se adequam ao contexto de desenvolvimento deste capítulo, em que o fenômeno descolonial latino-americano tem destaque a partir do pensamento descolonial como um conjunto de práticas epistêmicas que investigaram e continuam a investigar as manifestações da opressão sobre povos subalternizados, com um potencial crítico de denúncias dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, que se reproduzem em várias facetas, como o racismo, o patriarcado, o preconceito em relação às questões de gênero,

⁸³ Sobre o conceito de sistema-mundo, Quijano (2007, p. 95), que acolheu o conceito, explica que se trata de uma visão que foi retomada e reelaborada na obra de Immanuel Wallerstein, *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, “cuya propuesta teórica del ‘sistema-mundo moderno’, desde una perspectiva donde confluyen la visión marxiana del capitalismo como un sistema mundial y la braudeliana sobre la larga duración histórica, ha reabierto y renovado, de modo decisivo, el debate sobre la reconstitución de una perspectiva global en la investigación científico-social del último cuarto del siglo XX. En ese nuevo contexto están hoy activos otros componentes del debate latinoamericano que apuntan hacia una nueva idea de totalidad histórico-social, núcleo de una racionalidad no-eurocéntrica. Me refiero a las propuestas sobre la colonialidad del poder y sobre la heterogeneidad histórico-estructural de todos os mundos de existencia social”.

Na conceituação do próprio autor do conceito, Immanuel Wallerstein, o sistema-mundo é “um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos, membros, regras de legitimação e coerência. Sua vida resulta das forças conflitivas que o mantêm unido por tensão e o desprendem na medida em que cada um dos grupos busca eternamente remodelá-lo para seu benefício. Tem as características de um organismo, enquanto tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis em outros. Pode-se definir suas estruturas como fortes ou débeis em momentos diferentes em termos da lógica interna de seu funcionamento” (WALLERSTEIN apud PAZELLO, 2014, p. 60)

Segundo Grosfoguel (2008, p. 121), sob o ponto de vista eurocêntrico, o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico que determina o comportamento dos principais atores sociais através da lógica econômica da obtenção de lucro, manifestando-se na extração de excedentes e na incessante acumulação de capital à escala mundial. Ao que ele prefere usar o termo “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”.

a negação dos direitos etc. A partir dessas reflexões, a colonialidade foi compreendida como a face violenta e oculta da modernidade, sendo constitutiva e não derivativa da modernidade, retratada em três aspectos principais: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

Assim, a descolonialidade vai ser sistematizada conceitualmente, a partir de pesquisadores em torno do grupo de investigação “Proyecto Latinoamericano Modernidad/Colonialidad”⁸⁴. O grupo considera que a descolonidade ou o pensamento descolonial carrega em si a resistência à dominação e à exploração constituídas pela modernidade/colonialidade, e foi organizado academicamente com o propósito de desvelar e se opor à lógica da matriz de poder enraizada na modernidade/colonialidade, tendo entre seus propósitos a libertação das pessoas oprimidas em situação de subjugação pela colonialidade ainda vigente na periferia do sistema-mundo.

Nessa perspectiva, Castro-Gomes e Grosfoguel (2007) deduziram que o conceito descolonialidade, amplamente debatido pelo mesmo grupo de pesquisa,

resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. Las

⁸⁴ Em meados dos anos 1990, foi criado o Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído e formado por intelectuais latino-americanos de diversas universidades. O grupo, a partir de sua ruptura com os estudos subalternos, culturais e pós-coloniais e após os escritos de Aníbal Quijano sobre a posição latino-americana na construção da modernidade, realizou encontros em vários países da América Latina, debatendo a questão colonial/descolonial para a qual adotou o termo “giro decolonial”, significando virada, transformação, um outro direcionamento epistêmico para o argumento pós-colonial, com a característica transdisciplinar. Teve como orientação principal a reflexão sobre a realidade cultural e política latino-americana, com foco no conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. O grupo foi composto por Enrique Dussel (Argentina e México), Walter Dignolo (Argentina e Estados Unidos), Aníbal Quijano (Peru), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico e Estados Unidos), Boaventura de Sousa Santos (Portugal), Catherine Walsh (Equador), Libia Grueso (Colômbia), Marcelo Fernández Osco (Bolívia e Estados Unidos), Zulma Palermo (Argentina), Freya Schiwy (Estados Unidos), Edgardo Lander (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela e Estados Unidos), Javier Sanjinés (Bolívia e Estados Unidos), José D. Saldívar (Estados Unidos), Ramón Grosfoguel (Porto Rico e Estados Unidos), Agustín Lao-Montes (Porto Rico e Estados Unidos), Marisol da Cadena (Peru e Estados Unidos), Arturo Escobar (Colômbia e Estados Unidos), Eduardo Restrepo (Colômbia e Estados Unidos), Margarita Cervantes-Salazar (Cuba e Estados Unidos), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e Oscar Guardiola (Colômbia).

nuevas instituciones del capital global, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), así como organizaciones militares como la OTAN, las agencias de inteligencia y el Pentágono, todas conformadas después de la Segunda Guerra Mundial y del supuesto fin del colonialismo, mantienen a la periferia en una posición subordinada. El fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global (CASTRO-GOMES; GROFOGUEL, 2007, p. 13).

Daí que o pensamento descolonial, conforme Walter Mignolo (2007), é também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando se entra no campo do pensamento e nos projetos descoloniais. Mignolo busca formular uma alternativa à epistemologia “imperial” com vistas a derrubar a hierarquia cultural que o colonialismo impôs a partir dos lugares transformados em “sociedades silenciadas” ou “saberes silenciados” ou “saberes subalternos”. Mignolo (2003, p. 14) destaca que suas reflexões “no que diz respeito à articulação de modernidade, colonialidade e do sistema mundial” foram bastante influenciadas pelo filósofo Enrique Dussel, a partir de uma palestra proferida pelo filósofo argentino-mexicano sobre a colonização e o sistema mundial, em 1994, na Universidade de Puebla, México, e pelos contatos posteriores entre ambos. Mignolo complementa:

O aspecto “oculto” do sistema mundial “moderno” foi recentemente trazido à luz pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e por Enrique Dussel, filósofo da libertação. Quijano introduziu o conceito de colonialidade, enquanto Enrique Dussel concebeu a ideia diferente, mas complementar de transmodernidade. O que esses dois conceitos têm em comum, no entanto, é o sentimento de que o sistema mundial moderno ou modernidade está sendo pensado do “outro extremo”, ou seja, a partir da ideia de “modernidades coloniais”. Quijano insiste no fato de que, na América Latina, o “período colonial” não deveria ser confundido com “colonialidade”, e de que a construção de nações que a seguiu no decorrer do século 19 na maioria dos países latino-americanos (com as exceções de Cuba e Porto Rico) não pode ser compreendida sem se pensar na colonialidade do poder. E assim é, precisamente, porque modernidade e colonialidade são os dois lados do sistema mundial moderno [...]. Foi apenas recentemente, quando Quijano e Wallerstein assinaram em conjunto um artigo (“Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System”, 1992), que a colonialidade fez sua aparição e trouxe à luz a articulação da modernidade/colonialidade e, nela, a relevância das Américas, e do século 16 (MIGNOLO, 2003, p. 81).

A modernidade e seu modo de produzir a vida, segundo Enrique Dussel, só foram possíveis pela acumulação primitiva do capital que a expansão ultramarina

européia produziu. De acordo com Dussel (1993), a colonização da vida cotidiana do indígena, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo europeu de “modernização”, de civilização, de “subsumir” (ou alienar) o outro como “si-mesmo”. Dussel entendia ser este o começo da domesticação, estruturação, colonização do “modo” como aquelas pessoas viviam e reproduziam sua vida humana. O autor identifica que foi sobre o efeito daquela “colonização” do mundo da vida cotidiana conquistadora-europeia que se construirá a América Latina posterior: “uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista (primeiro mercantilista e depois industrial) dependente e periférica desde seu início, desde a origem da modernidade (sua “outra face”)” (1993, p. 51).

Sobre as relações entre o chamado “Primeiro Mundo” e o “Terceiro Mundo”, Paulo Freire (2011d) também chama a atenção para um aspecto importante e significativo nos limites que determinam essa dinâmica: a cultura do silêncio, dentro da qual os oprimidos estão condenados a viver e a não pensar por e para eles. Segundo sua análise, o Primeiro Mundo é o mundo que “fala”, que impõe, que invade, enquanto o Terceiro Mundo é o que escuta, que segue, mas também que se rebela, que se revoluciona, que se liberta. Em sua descrição, Freire se preocupa com a cultura do silêncio também no mundo das classes e dos grupos sociais dominados. Diz ele:

Enquanto mundo que “fala”, o Primeiro Mundo tem no seu seio, o seu Terceiro Mundo – o mundo das classes e dos grupos sociais dominados, com sua cultura do silêncio também – e o Terceiro, como totalidade dependente, tem, em sua intimidade, o seu Primeiro Mundo o mundo de suas classes dominantes, em relação de subordinação ao Primeiro Mundo do Primeiro, isto é, às classes dominantes das sociedades metropolitanas. Neste sentido é que há uma certa diferença entre classes dominantes do Primeiro Mundo e as classes dominantes do Terceiro, assim como entre as classes e grupos dominados de ambos estes mundos (FREIRE, 2011d, p. 115-116).

Um marco igualmente relevante se encontra nas primeiras linhas do livro clássico *As raízes do Brasil*, publicado originalmente em 1936, nas quais Sérgio Buarque de Holanda já abordava a “questão europeia” de dominar a cultura local, o que explica o sentimento de superioridade dos países dominadores/colonizadores sobre os dominados/colonizados. Escreve ele:

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável

e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevisos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem. Assim, antes de perguntar até que ponto poderá alcançar bom êxito a tentativa, caberia averiguar, até onde temos podido representar aquelas formas de convívio, instituições e ideias de que somos herdeiros. É significativa, em primeiro lugar, a circunstância de termos recebido a herança através de uma nação ibérica. A Espanha e Portugal são, como a Rússia e os países balcânicos (e em certo sentido também a Inglaterra) um dos territórios-ponte pelos quais a Europa se comunica com os outros mundos. Assim, eles constituem uma zona fronteira, de transição, menos carregada, em alguns casos, desse europeísmo que, não obstante, mantêm como um patrimônio necessário (HOLANDA, 1995, p. 31).

Por sua vez, Carlos Nelson Coutinho, citado por Luiz Sérgio Henriques e Roberto Vecchi, no ensaio “Antonio Gramsci entre a Itália e o Brasil” (2003, p. 16), ao analisar a particularidade do caso brasileiro em relação ao mundo árabe, China, Índia, Peru e México, afirma que “nossa pré-história como nação – os pressupostos dos quais somos resultado – não reside na vida das tribos indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada de Cabral: situam-se no contraditório processo de acumulação primitiva do capital, que tinha seu centro dinâmico na Europa ocidental”.

Henriques e Vecchi analisam a interpretação de Sérgio Buarque de Holanda e de Carlos Nelson Coutinho, que mesmo em temporalidades diferentes, em relação à questão nacional-internacional, ressaltaram o argumento do desenvolvimento da nação e do Estado-nação no que diz respeito à elaboração e a difusão de uma autônoma consciência “nacional-popular” no Brasil. De acordo com os autores, tanto Buarque quanto Coutinho posicionaram-se duramente contra a “tradição” nacional hegemônica, e estavam

conscientes dos gravíssimos riscos ligados às repetidas tentativas de solução “autóctone” do problema nacional e afirmam vigorosamente a dimensão europeia-ocidental do desenvolvimento, e não só da gênese, deste problema. Para ambos, porém, coloca-se de modo ineludível a necessidade de distinguir o desenvolvimento de uma moderna sociedade brasileira dos *modelos* hegemônicos no mundo. Aqui se abre a distância entre os dois: enquanto Buarque tem em mente a relação do Brasil com o liberalismo euro-ocidental, Coutinho pensa no socialismo, o qual apresenta a complicação dos dois “caminhos”, o “oriental” e o “ocidental” (HENRIQUES; VECCHI, 2003, p. 17).

Darcy Ribeiro (2010), também ele um dos intérpretes do Brasil e da América Latina, apontou para a importância da integração regional. Durante seu exílio, Darcy morou em seis países diferentes – Uruguai, Chile, Peru, Venezuela, México e Costa Rica

–, o que permitiu a ele uma visão macro do continente e procurou entender os processos de formação da América Latina a partir de um prisma latino-americano. Em seu tempo, ele já indicava a possibilidade de instituímos estados plurinacionais frente ao capitalismo dependente das classes dominantes de toda a América Latina.

Em *A América Latina existe?* (2010), este pensador inquieto denuncia como o racismo e a violência destituíram os povos latino-americanos de suas identidades e de suas culturas, sob o interesse das classes dominantes, tanto pelo colonialismo escravocrata europeu, como pela exploração das corporações capitalistas. Sobre os contingentes negros e indígenas, ele escreveu que, além da pobreza oriunda da superexploração de que foram e ainda são vítimas, pesa sobre eles a discriminação, inclusive a proveniente da expectativa de que eles continuem ocupando posições subalternas, “as quais dificultam sua ascensão a postos mais altos da escala social”. Ribeiro acrescenta que, aparentemente, o fator causal dessa situação “encontra-se na origem racial e na presença de sua marca estigmatória, quando de fato só se explica pelas vicissitudes do processo histórico que os situou na posição de vítimas” (2010, p. 31).

Ao questionar a existência de uma América Latina, Darcy Ribeiro (2010) proclamou que, infelizmente, à base física geográfica continental não corresponde uma estrutura sociopolítica unificada e nem mesmo uma coexistência ativa e interagente. O desejo de Ribeiro era que, no futuro, os povos latino-americanos pudessem construir uma entidade política supranacional autônoma para que possam determinar suas próprias vidas e caminhos, e ser o que podem ser, e não o que querem que eles sejam, com destaque para as sobreviventes nacionalidades indígenas ainda oprimidas. Sua ideia era a de que a nossa latino-americanidade, “tão evidente para os que nos olham de fora e veem nossa identidade macroétnica essencial”, servisse para fazer da América Latina um ente político autônomo, uma nação ou uma federação de estados nacionais latino-americanos. “Mas não é impossível que a história venha a fazê-lo. A meta de Bolívar⁸⁵ era opor aos estados unidos setentrionais os estados unidos meridionais. *A Pátria Grande*, de Artigas, a *Nuestra América*, de Martí apontam no mesmo rumo” (2010, p. 37).

Com clareza e objetividade, Darcy Ribeiro assinala que a metrópole colonialista, ou a Europa que se concebia como dona do universo, teve um projeto explícito e metas

⁸⁵ De acordo com Mignolo, Bolívar desejava, “mais que qualquer outro, ver formar-se na América a maior nação do mundo, menos por sua extensão e riqueza que por sua liberdade e glória. Apesar de que aspiro à perfeição do governo de minha pátria, não me posso convencer de que o Novo Mundo seja neste momento regido por uma grande República” (BOLÍVAR apud MIGNOLO, 2005, p. 39).

muito claras para o continente latino-americano, atuando da forma mais despótica, conseguindo, quase de imediato subjugar a sociedade preexistente, paralisar a cultura original e converter a população em uma força de trabalho submissa, para o qual colaborou as classes dominantes nativas. Ademais, diz ele (2010, p. 81): “se os patronatos nativos coloniais e consulares organizaram nossos países para seu próprio enriquecimento e gozo, estes gerentes e a tecnoburocracia que lhe sucederam os reorganizam, ainda mais eficazmente, para o lucro de suas matrizes”.

Darcy Ribeiro complementa sua crítica ao apontar a forma com que se opera esse projeto, que, de acordo com ele, em lugar de locomotivas e motores importados, estão sendo implantadas na América Latina fábricas de automóveis, de televisões, de remédios, cigarros, cosméticos, refrigerantes e de computadores, “promovendo uma nova onda de modernização, que nos torna cada vez mais modernos e dependentes. Trabalham afa-nosa-mente, quase afoitos, na certeza de que precisam tirar o máximo de nossos países porque espoliação tão desavergonhada não pode durar” (RIBEIRO, 2010, p. 81).

Em *As veias abertas da América Latina* (2023), Eduardo Galeano denuncia e faz um inventário da dependência e da vassalagem de que foi vítima a América Latina desde a invasão europeia no final do século 15; uma rotina colonial de atos de pilhagem de séculos na lógica de uma totalidade eurocêntrica. Uma lógica que acabou impregnando as próprias relações entre os povos dominados. Galeano ilustra bem esse cenário ao afirmar que

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. Para cada um se atribuiu uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e se tornou infinita a cadeia de sucessivas dependências, que têm muito mais do que dois elos e que, por certo, também compreende, dentro da América Latina, a opressão de países pequenos pelos maiores seus vizinhos, e fronteiras adentro de cada país, a exploração de suas fontes internas de víveres e mão de obra pelas grandes cidades e portos (há quatro séculos já haviam nascido dezesseis das vinte cidades latino-americanas atualmente mais populosas) (GALEANO, 2023, p. 18).

2.1.2. Teorizando a América Latina: a questão centro e periferia

Para reforçar os questionamentos apontados acima, é preciso também ler Enrique Dussel (1979) quando ele reforça a característica da América Latina como parte do *povo* “da terra presente”, povo dependente e periférico, considerando que “nossas nações latino-americanas são *povos* oprimidos”; e as classes oprimidas, os trabalhadores, camponeses, marginalizados, “são o *povo* de nossas nações”. Dussel entende que a libertação latino-americana é impossível se não chegar a ser libertação nacional, que “depende, em última análise, de operários, camponeses, marginalizados”. Se isso não ocorrer, ressalta Dussel, é possível que os Estados do “centro” possam recolonizar as nossas nações e não haverá nenhuma libertação. “O pobre, o outro, o povo, é o único que tem suficiente *realidade, exterioridade e vida* para levar a cabo a construção de uma ordem *nova*” (DUSSEL, 2010, p. 101).

Temos também a análise de David Choquehuanca Céspedes, atual vice-presidente da Bolívia, que na obra *Geopolítica del vivir bien* (2023), afirma que as sociedades ancestrais e milenares do Sul, para não ser devoradas pelo colonialismo institucionalizado a partir de 1492 desenvolveram diferentes formas de resistência. Segundo ele, “*estos pueblos combatieron incansablemente al poder colonial, protegiéndose sabiamente, durante cientos de años, como piedras, como códigos, como símbolos, tejiendo desde muy adentro y desde muy abajo el tiempo de la emancipación y de liberación*” (2023, p. 31).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) chama a atenção para o processo de constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, que se constituiu de acordo com a ideia de *raça*, que, segundo ele, trata-se de uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial, que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo. Perceba-se que “esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial [...]”. Implica, conseqüentemente, um elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico” (QUIJANO, 2005, p. 107), o que expressa a *colonialidade do poder* com relação à história da América Latina.

Em tal prospecção, Grosfoguel (2008) aponta que a colonialidade permite compreender “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista/moderno/colonial”. Já a “colonialidade do poder” refere-se ao

processo fundamental de estruturação “do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do terceiro mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano para exprimir a constatação de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não terminaram de fato, apesar de discursos dando conta da “erradicação” do colonialismo, até porque a violência não deixou de desferir seus propósitos constitutivos na vida dos povos periféricos, seja nas instituições, nas ideologias, nas relações sociais. O poder, para Quijano (2002), não pode ser compreendido apenas como relação nas esferas econômicas e políticas, pois é uma categoria bastante complexa, caracterizando-se como “um tipo de relação social constituída pela co-presença de três elementos – dominação, exploração e conflito” (2002, p. 4), ainda que disputas pelo poder se alterem em cada momento histórico e contextos diferentes, com a vitória de uns sobre os outros.

Conforme Mignolo (2003, p. 83), a colonialidade do poder e a dependência histórico-estrutural são, no pensamento de Quijano, duas expressões-chave inter-relacionadas que percorrem a história local e particular da América Latina, “como uma série de eventos particulares, cuja localização na colonialidade do poder e na dependência histórico-estrutural fez da América Latina o que ela foi no passado e o que é hoje”. Rita Segato (2021, p. 43) aborda tal questão, apontando que houve quatro teorias originadas na América Latina “que cruzaram, no sentido contrário, a Grande Fronteira, isto é, a fronteira que divide o mundo entre o Norte e o Sul geopolíticos, e alcançaram impacto e permanência no pensamento mundial”. As teorias mencionadas por Segato são: a teologia da libertação, a pedagogia do oprimido, a teoria da marginalidade que fratura a teoria da dependência, e a colonialidade do poder. Segato adverte que, embora tenha sido concebida a partir de um olhar localizado na paisagem latino-americana e reconfigurado o discurso da história das relações da América na estrutura de poder mundial, “essa perspectiva teórica [colonialidade do poder] não se refere somente à América Latina, mas ao conjunto do ‘poder globalmente hegemônico’” (2021, p. 45).

De acordo com Quijano (2023), a colonialidade do poder e a dependência histórico-estrutural implicam, ambas, a hegemonia do eurocentrismo como perspectiva de conhecimento. Assim, no contexto da colonialidade do poder,

las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonia del eurocentrismo como manera de

conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender la letra de los dominadores. Así, con el tiempo largo de la colonialidad, que aún no termina, esas poblaciones (“índia” y “negra”) fueron atrapadas entre el patrón epistemología aborigen y el patrón eurocéntrico que, además, se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular respecto de las relaciones sociales de poder y en las relaciones con el mundo en torno (QUIJANO, 2023, p. 110).

O conceito criado por Quijano aventa a reflexão sobre como os colonizados foram submetidos à exploração e à hegemonia de sistemas de conhecimento eurocêntricos, ou seja, revela como a matriz colonial do poder articula o controle sobre todas as dimensões da vida humana por meio de uma estrutura complexa de níveis entrelaçados. Quijano (2005, p. 107) aponta dois eixos fundamentais para se compreender esse novo padrão de poder de “vocação mundial”, constituído como o primeiro espaço/tempo a partir da América, como a primeira identidade da modernidade. Primeiramente, ele observa a codifica o das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, que, para ele, trata-se de uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situa o natural de inferioridade em rela o a outros. Esta  , para Quijano, o elemento determinante da colonialidade do poder, que constituirá a subjetividade moderna-colonial. Assim, os colonizadores estabeleceram um critério de classifica o social, que coloca a pessoa de cor branca na condi o de “raça superior” e os demais fenótipos sob a condi o de “raças inferiores”.

Essa ideia, explica o autor, foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento, constitutivo, fundacional, das rela es de domina o que a conquista exigia. Nessas bases, foi classificada a popula o da América, e, mais tarde, a do mundo, nesse novo padrão de poder. O outro eixo, escreve ele,   a articula o de todas as formas históricas de controle do trabalho, do sexo, da autoridade coletiva e da subjetividade/intersubjetividade, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2002, p. 4).

Eis que a colonialidade do poder  , conforme Quijano (2005), esse novo padrão de poder atravessado pela ideia de raça – que, “em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” –, não se tratando, portanto, de apenas uma questão de cor, mas de poder dizer quem faz parte da humanidade ou não. Baseado nessa interpreta o, Quijano alega que a forma o de rela es sociais fundadas nessa ideia   que produziu na América identidades sociais historicamente novas, como *indígenas*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras, proporcionando rela es de domina o quando associadas a hierarquias,

lugares e papéis sociais correspondentes; “em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (2005, p. 107. Ou seja, utilizada para a categorização de populações indígenas, a *raça* funcionou como instrumento para a hierarquização e a classificação social, pautando as relações sociais.

Em resumo, a ideia de *raça* foi, na América, uma maneira de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista, significando uma nova maneira de legitimar – acompanhando o pensamento de Quijano (2005, p. 107) – as “já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominante e dominados”. Em concordância com Quijano, Rita Segato (2021, p. 21) vai dizer que a raça é a ideia-eixo da sociologia da colonialidade, e a Conquista da América, o pivô da história. De acordo com a autora, a pergunta que surge e se repete quando se enuncia essa perspectiva é: “por que a raça e não classe?”. Assim,

a resposta é decolonial: porque somente a raça remete ao horizonte que habitamos, marcado pelo evento fundacional da Conquista, e permite reconstruir o fio das memórias afetadas pelas múltiplas censuras da colonialidade, enquanto a classe oblitera esse horizonte, mascara-o e até o forclui, induzindo ao esquecimento de quem somos e à ignorância dos rios de sangue que mancham o solo que pisamos até hoje, conduzindo-nos ao equívoco de que é possível pensar da mesma forma desde o Norte Global e desde o Sul. Vale destacar também a precedência do racismo sobre a raça, pois é aquele que cria esta: a raça é um produto da estratégia racista do expropriador (SEGATO, 2021, p. 21).

Além de a *raça*, na interpretação de Quijano, ter-se convertido no primeiro critério fundamental, no processo de constituição histórica da América, para a distribuição da população mundial nos *níveis*, *lugares* e *papéis* na estrutura de poder da nova sociedade, tem-se, ainda, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos que foram articuladas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial, incluindo-se, aí, a escravidão e a servidão, implicando a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações entre dominador e dominado.

Sob tal lógica, Enrique Dussel (2005) argumenta que a “modernidade” é justificativa de uma práxis irracional de violência. Para ele, o *mito* da modernidade poderia ser assim descrito:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica);
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais

primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral; 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etc.). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etc. (DUSSEL, 2005, p. 29).

Entretanto, superar a modernidade não é coisa fácil de se fazer. Para tanto, será necessário, conforme Enrique Dussel (2005), negar a negação do *mito da modernidade*. Nessa perspectiva, o filósofo argentino-mexicano vai dizer que a outra face negada e vitimada da modernidade deve primeiramente descobrir-se “inocente”, ou seja, ela é a “vítima *inocente*” do sacrifício ritual, que, ao descobrir-se inocente julga, então, a modernidade como culpada da “violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial” (2005, p. 29). Para Dussel, ao negar a inocência da modernidade e ao afirmar a alteridade do *outro*, permite-se descobrir a outra face oculta e essencial à modernidade: “o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura alienadas etc. (as vítimas da ‘modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria ‘modernidade’)” (2005, p. 29).

À vista disso, superar o mito da modernidade na proposta filosófica de Enrique Dussel encontra-se necessariamente na negação do mítico-irracional da modernidade, com a distinção de ‘universal’, em que a Europa se coloca no centro e a partir “da experiência desta centralidade conseguida pela espada e pela dor, o europeu chega a julgar-se um “eu” constituinte” (DUSSEL, 1977a, p. 14). Dussel, em sua crítica, afirma que a modernidade aparece quando a Europa se afirma como “centro” de uma História Mundial que inaugura, e por isso a “periferia” é parte de sua própria definição. Para a sua interpretação, “os pós-modernos criticam a razão moderna porque é uma razão do terror;

nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional” (DUSSEL, 1993, p. 7-8).

Tem-se, assim, que muitas vozes se levantaram na busca de interpretar o mundo e ver a América Latina nele representada. Para a articulação de um paradigma alternativo de conhecimento, é necessário observar o que a pesquisadora Maritza Montero (1998)⁸⁶ coloca como ideias centrais para tal empreitada. Como esclarece Lander (2005, p. 15), Montero afirma que a partir das muitas vozes, em busca de formas alternativas de conhecer o que se vêm verificando na América Latina nas últimas décadas, é possível “falar da existência de um ‘modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele’ que constitui propriamente uma episteme com a qual ‘a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós’”. Montero distinguiu que as contribuições principais a esta episteme latino-americana estão identificadas na Teologia da Libertação e na Filosofia da Libertação, bem como na obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Alejandro Moreno, entre outros, quais sejam:

- Uma concepção de comunidade e de participação, assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma *episteme de relação*. - A ideia de *libertação* através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-se no mundo. - A *redefinição do papel do pesquisador social*, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a *do sujeito-objeto da investigação como ator social* e construtor do conhecimento. - O *caráter histórico*, indeterminado, indefinido, inacabado e *relativo do conhecimento*. A multiplicidade de vozes, de mundo de vida, a *pluralidade epistêmica*. - A *perspectiva da dependência*, e logo, a *da resistência*. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer. - A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocadas por eles (MONTERO apud LANDER, 2005, p. 15).

No pensamento freireano, há essas questões problematizadas nas relações entre sujeito e objeto; consciência e realidade; pensamento e ser; teoria e prática. De acordo com Paulo Freire (2011d), toda tentativa de compreensão de tais relações que se funde no dualismo sujeito-objeto, negando assim a *unidade dialética* que há entre eles, é incapaz de explicar, de forma consistente, aquelas relações. Segundo ele, sujeito e objeto não se

⁸⁶ Citada por Edgardo Lander em *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

encontram dicotomizados nem tampouco constituem uma identidade, mas uma unidade dialética; a mesma unidade dialética em que se encontram teoria e prática. De acordo com nosso autor, ao se romper a *unidade dialética* sujeito objeto, temos a visão dualista, que “implica a negação ora da objetividade, submetendo-a aos poderes de uma consciência que a criaria a seu gosto, ora a negação da realidade da consciência, transformada, desta forma, em mera cópia da objetividade” (2011d, p. 216). Freire explica que na primeira hipótese, pode-se cair no erro subjetivista ou psicologista, que ele chama de “expressão de um idealismo antidialético pré-hegeliano”. Na segunda hipótese, incorre-se em filiar-se ao objetivismo mecanicista, “igualmente antidialético”. Portanto, nem a consciência é exclusiva réplica da realidade, nem a realidade é a construção caprichosa da consciência, adverte Freire (2011d, p. 216). Por isso, ele cita Marx, em texto da obra *Sagrada família*, que diz o seguinte: “

A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isso, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar seus fins – como se tratasse de uma pessoa à parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (MARX apud FREIRE, 2011d, p. 217).

Esta citação evidencia diversos aspectos do pensamento político encontrado em Paulo Freire e em Enrique Dussel porque aponta a necessidade de superação da relação opressor-oprimido, concebendo maneiras de exercícios na elaboração de novos paradigmas de pensamento direcionados às sociedades que procuram se livrar das barbáries cometidas em nome da modernidade.

2.1.2. Despertar consciências para o pensar crítico libertador

Na perspectiva libertadora de Paulo Freire e de Enrique Dussel pode-se perceber a importância da experiência pedagógica que ambos empreenderam na luta contra a opressão a partir de uma educação capaz de transformar a realidade de um sistema assim. Durante séculos, os países latino-americanos foram submetidos a um sistema opressor, primeiro pela Europa e em seguida pelos Estados Unidos da América, a partir de uma visão que os consideravam colônias dessas sociedades, essas, sim, tidas como “civilizadas” e “modernas”. Dessa forma é que podemos entender a pedagógica

libertadora de ambos os autores como um campo em disputa relevante para impulsionar transformações sociais, motivo pelo qual foi exemplarmente utilizada nas reflexões e debates que incrementaram o pensamento crítico latino-americano sobre o processo colonizador eurocêntrico. Afinal, o pensamento crítico não está relacionado a simplesmente reproduzir o passado e entender o presente; está relacionado, isso sim, para além do presente e de como imaginar o futuro, construindo rupturas em diálogo crítico com a história.

Enrique Dussel (1993) problematiza tal pensamento a partir da experiência opressiva e de dominação sofrida pelos povos da América Latina, continente situado no hemisfério sul do globo terrestre, que, desde 1492, vem experimentando, segundo o filósofo argentino-mexicano, uma relação colonialista com o Norte global: “a América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna – sem metáforas, já que historicamente foi a primeira ‘periferia’ antes da África ou Ásia” (1993, p. 50). Sua posição é a de que, não basta, porém, a afirmação de si, em relação às práticas político-culturais do Norte sobre o Sul dominado; é preciso uma consciência crítica que saiba ouvir a interpelação ética do *outro*: “*que la praxis liberadora creadora y positiva cumpla enteramente su función. Aunque, dicho sea de paso, esto es una tarea permanente porque la perfección irreversible no existe*”, afirma Dussel (2016b, p. 169).

Enrique Dussel busca incansavelmente substituir a visão de uma ética eurocêntrica por uma ética arquitetada a partir da América Latina, para a qual teve inspiração também em Paulo Freire e a quem recorreu no seu embate com a filosofia eurocêntrica utilizando categorias freireanas na elaboração de sua *Ética da Libertação*. Para o filósofo argentino-mexicano, Freire se revelou como o educador da consciência ético-crítica dos oprimidos, por evidenciar a intersubjetividade-comunitária do sujeito histórico.

Há muito, pensadores que se identificam com os interesses da classe trabalhadora se esforçam por articular questões que contribuam para uma transformação revolucionária da sociedade, o que não significa que a conquista de uma suposta cidadania como consequência dessa transformação seja sinônimo de liberdade. Paulo Freire (2000, p. 53, 54), por exemplo, após afirmar que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, desenvolve sua argumentação para mostrar que para transformar o mundo é preciso sonhar, ter utopia e projeto. A transformação do mundo necessita, segundo ele, tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste sonho depende de quem sonha às condições históricas, materiais. Em Freire, utopia é

imaginação, é a possibilidade de transcender o amanhã, da mesma forma que não se pode fazer história sem uma visão utópica que permita superar o presente. Freire via a “educação como política”, direcionando-se ao trabalho prático na luta pela construção de uma sociedade efetivamente livre e igual, na qual o sonho é um ato político, que poderá realizar pessoas plenamente autônomas, sujeitos que fazem e falam, e não objetos da história.

Enrique Dussel, por sua vez, compreende a alteridade como leitura de mundo e de ser humano. Na Filosofia da Libertação, a exterioridade é uma das categorias mais significativas, vista por Dussel como resistência frente à totalidade que, para ele, é como “o mesmo” e que, embora passe o tempo e tudo se desenvolva, a totalidade está sempre presente. Dussel (1995b) insiste na existência de uma lógica na totalidade que está baseada no desconhecimento, no ocultamento e na negação do *outro* e na afirmação que “o não-ser não é”, o que permite o conquistador da América conquistar “o não-ser”. Esta lógica, segundo ele, considera que os povos da América não são homens, não são mulheres, “não-são”, não havendo, portanto, a realização do amor, nem da justiça, “*es una lógica asesina e inmoral, que pasa por ser la naturaleza de las cosas*” (1995b, p. 124). Porém, não é possível ser crítico da totalidade sem sair-se dela, sem tomar distância dela, sem viver e sem sentir o que sentem os que têm sido negados por essa totalidade, acredita Dussel.

Acerca dessa problemática, Aníbal Quijano (2007) defende ser indispensável continuar indagando e debatendo as implicações do paradigma epistemológico da relação entre o todo e as partes no que diz respeito à existência histórico-social. De acordo com ele,

el eurocentrismo ha llevado, a virtualmente todo el mundo, a admitir que en una totalidad el todo tiene absoluta primacía determinante sobre todas y cada una de las partes, y que por lo tanto hay una y sólo una lógica que gobierna el comportamiento del todo y de todas y de cada una de las partes. Las posibles variantes en el movimiento de cada parte son secundarias, sin efecto sobre el todo, y reconocidas como particularidades de una regla o lógica general del todo al que pertenecen (QUIJANO, 2007, p. 101).

Enrique Dussel (1995b) acrescenta que também existe uma lógica na alteridade, que começa pelo face a face, pelo reconhecimento do *outro*, aceitando o *outro* como *outro*. “*Solamente de este nivel puede decirse que hay la paz, que hay el amor, y, por lo tanto, que se instaura la historia. Cara-a-cara significa enfrentarse al Otro como otro; sin embargo el Otro como otro es siempre, y al mismo tiempo, parte de un sistema, pero*

como oprimido” (1995b, p. 128). Entendida desse modo, a relação face a face deve ser assumida como perspectiva de reflexão e ação em que o encontro com o *outro* não permite que se estabeleça uma atitude de indiferença. Na perspectiva de Enrique Dussel, essa relação que se estabelece deve ser de respeito e de escuta, e nunca de uma relação de dominação de um sobre o outro; o processo de libertação se apresenta no reconhecimento e acolhida do *outro*, o que possibilita abrir-se ao diálogo, à relação. Como apontado por ele:

“Face a face” significa a proximidade, o imediato, o que não tem mediação, o rosto frente ao rosto na abertura ou exposição (expor-se-a) de uma pessoa *diant*e de outra. Imediatez do encontro ainda não mediado: frente a frente sem mundo que signifique ainda: raiz mesma de toda significação possível. [...] O “face-a-face” como experiência originária seria o ponto a partir de onde a ordem ontológica (o mundo como horizonte transcendental de “sentido”) fica aberto: é o além da totalidade mundana, prévia a ela mesma e originária. [...] significa então o primeiríssimo encontro de duas pessoas (sendo a própria “pessoa” uma noção *nova* e própria dessa posição do ser como livre e não já cósmico como entre os gregos) cuja relação se estabelece pela própria linguagem (DUSSEL, 1977b, p. 114).

Enrique Dussel procura aprofundar essa compreensão a partir do que provém da manifestação do *outro*, no face a face, revelado pela linguagem, por meio da palavra que se abre ao *outro*, uma pedagógica do *outro*. Paulo Freire, por sua vez, na obra *Pedagogia do oprimido* reconhece a pedagogia como um exercício de libertação, ou seja, uma pedagogia do *outro*, do oprimido. Freire fala do seu desassossego diante dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”, dos oprimidos e dos que com eles realmente se solidarizem. Mas Paulo Freire (2011a, p. 42-43) vê nesse ponto uma força criadora como princípio norteador da ação e ressalta que os oprimidos são os mais preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora; são eles que melhor sentem os efeitos da opressão, e, portanto, aqueles que melhor compreendem a necessidade da libertação. A libertação que não se alcança pelo acaso, mas pela práxis, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

No processo de aprendizagem, na perspectiva pedagógica freireana, percebe-se que a superação de uma visão de mundo fatalista e acomodada para a de uma visão de libertação e autonomia se faz pelo estímulo da curiosidade estimulada, que coloca o educando como um sujeito de ação participante da sua formação cultural. Ou seja, a educação se apresenta como prática da liberdade, uma práxis que deve libertar o oprimido de sua condição de opressão. É neste sentido, que “a práxis constitui a razão nova da

consciência oprimida e que a revolução, por inaugurar o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida” (FREIRE, 2011a, p. 73). A pedagogia freireana é vista, pois, como práxis libertadora, engajada e militante.

Posicionamento semelhante encontra-se em Enrique Dussel, que parte da problematização dos excluídos, da vítimas, dos pobres para propor um novo diálogo, ao lançar sua crítica libertadora, fundada em um projeto ético-político, centrado no respeito e na justiça à alteridade do outro na exterioridade da vida. Uma filosofia da libertação que procura mostrar a perspectiva do diálogo para a afirmação da diferença e da alteridade na evidência do diferente. Um movimento que se desenvolveu em várias frentes, envolvendo a filosofia, a teologia e a pedagogia e que tinha como objetivo libertar o povo latino-americano de sua histórica situação de opressão e também da adequação ao existente. Dussel compreende a alteridade como leitura de mundo em uma relação face a face como perspectiva que toca também a dimensão pedagógica.

De perfil humanista e incansável na luta pela superação de um modelo de dominação eurocêntrico sobre os povos latino-americanos e que sustenta o sistema de produção do capital, Enrique Dussel, assim como também ocorre em Paulo Freire, tem como essência em sua obra a percepção positiva do povo oprimido e socialmente excluído, cujo conteúdo é reflexo e exemplo do que ele denominou como a Filosofia da Libertação: “filosofia da libertação, filosofia pós-moderna, popular, feminista, da juventude, dos oprimidos, dos condenados da terra, condenados do mundo e da história” (DUSSEL, 1977a, p. 7). Este novo filosofar latino-americano é inserido na história promovendo o reconhecimento de que cada pessoa, cada povo ou nação, cada cultura possa expressar o que lhes é próprio. A filosofia latino-americana é, então, conforme Enrique Dussel, um novo momento da história da filosofia humana,

que nasce após a modernidade europeia, russa ou norte-americana, mas antecedendo a filosofia africana e asiática pós-moderna, que constituirão conosco o próximo futuro mundial: a filosofia dos povos pobres, a filosofia da libertação humano-mundial (não já no sentido unívoco hegeliano, mas no de uma humanidade analógica, onde cada pessoa, cada povo ou nação, cada cultura possam expressar o que lhes é próprio na universalidade analógica⁸⁷ que não é nem universalidade

⁸⁷ Enrique Dussel (1986, p. 212) explica, à parte, o que ele considera “universalidade analógica”, que, de acordo com ele, é “o ‘todo’ da humanidade futura unificada na diversidade de suas partes constituintes, onde cada uma, sem perder sua personalidade cultural, possa participar sem entraves de uma comunicação sem as fronteiras de nacionalismos fechados. Não é a univocidade de uma humanidade dominada por um *só império*, mas uma só pátria mundial na liberdade solidária das partes. Por isso, não há filosofia universal (abstrata, unívoca, nem concreta). Não há ‘filosofia pela filosofia’. Há filosofias, a de cada filósofo

abstrata [totalitarismo de um particularismo abusivamente universalizado], nem a universalidade concreta [consumação unívoca da dominação]).

A Europa, porém, não aceita esta simples posição. Não quer aceitá-la. Seria o fim de sua pretensa universalidade. A Europa está demasiadamente crente de seu universalismo; da superioridade de sua cultura. A Europa e seus prolongamentos culturais dominadores (Estados Unidos e Rússia), não sabem ouvir a voz do outro (da América Latina, do mundo árabe, da África negra, da Índia, China ou do sudeste asiático). A voz da filosofia latino-americana como não é meramente tautológica da filosofia europeia, apresenta-se como “bárbara”, e ao pensar o “não-ser” tudo que diz é falso (DUSSEL, 1986, p. 212).

A partir daí, Enrique Dussel procura desconstruir o discurso totalitário da filosofia ocidental ao mesmo tempo em que busca afirmar a exterioridade latino-americana, objetivando o seu pensamento em torno de uma filosofia da libertação que rompesse os laços dependentes do pensamento filosófico europeu. Dussel acreditava em uma filosofia que pudesse ser uma crítica ao sistema encobridor da alteridade, por isso ela irá denunciar as estruturas de dominação desse sistema.

Para a libertação que defende o movimento filosófico abraçado por Enrique Dussel, a consciência ética é imprescindível para que a libertação se concretize. Observe-se que a consciência ética de que nos fala Dussel não é o mesmo que consciência moral. Para ele, consciência ética é 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” (DUSSEL, 1977a, p. 65).

Em relação às condições de possibilidade para poder ouvir a voz do *outro*, de acordo com a consciência ética, Enrique Dussel (1977a, p. 65) defende que, primeiramente, não podemos ouvir a voz do sistema, é necessário que sejamos “ateus do sistema” ou descobrir seu fetichismo; ouvir a voz do outro é a atitude de quem tem consciência ética. Em segundo lugar, Dussel afirma que é preciso respeitar o *outro* como *outro*, mas não se trata do respeito à lei, pois esta é universal ou abstrata, nem pelo sistema ou seu projeto. Trata-se do respeito por alguém, pela liberdade do *outro*. Mas para além disso, Dussel aponta para a responsabilidade quando se assume a voz do outro, principalmente, se é de clamor por libertação, aquele que ouve o lamento e o protesto do

autêntico, a de cada povo que tenha alcançado o pensar reflexivo. As filosofias não são, porém, incomunicáveis, mas comunicadas analeticamente: a palavra de cada filosofia é analógica”.

outro. “O tomar sobre si”, no entendimento de Dussel, é fazer-se responsável e responsabilidade é encarregar-se do pobre que se encontra na exterioridade diante do sistema.

A proposta de Enrique Dussel é dialógica e participativa, comungando com a defesa de Paulo Freire no objetivo de uma pedagogia da autonomia em torno de um projeto de mundo, ou seja, o de libertar consciências a partir de uma pedagógica crítica radical libertadora e trabalhar “contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores” (FREIRE, 2000, p. 43). Para Freire, a autonomia é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos.

Diante desse posicionamento, não foram poucas as resistências a essas novas propostas de autonomia do pensar, vistas, ainda hoje, por grande parte de uma elite intelectual, econômica e política conservadora, como subversivas; portanto um elemento de confrontação aos seus interesses. Por isso, somente uma transformação profunda da sociedade, que implique mudanças em todos os âmbitos sociais, poderia responder, produzindo uma consciência que possa converter pessoas oprimidas em sujeitos capazes de pensar as razões da opressão capitalista.

2.2. Pedagogia da dominação e a ilusão da individualidade

Toda a capacidade de resistência demonstrada em favor de um novo paradigma de conhecimento só afirma o potencial de uma pedagogia descolonial para a América Latina, vista como periferia do capitalismo. Isso fica evidente na análise de Enrique Dussel (1986), na qual ele revela as realidades de subjugação dos povos colonizados, com a gradual eliminação do *ethos* anterior, dos povos habitantes antes do “descobrimento”, e a imposição de um outro *ethos*, sem autenticidade, sem história. Neste sentido, a América Latina é “o filho da mãe ameríndia dominada e do pai hispânico dominador. O filho, o *outro*, oprimido pela pedagogia dominadora da totalidade europeia, incluído nela como bárbaro, o *bon sauvage*, o primitivo, ou subdesenvolvido. O filho não respeitado como outro, mas negado enquanto ente conhecido” (1986, p. 210). Este novo *ethos*, importado de outros lugares, ou fabricado, é, conforme Dussel, órfão de mãe e de pai, portanto, sem história, sem relações interpessoais. Diz ele:

Na América Latina, mundo ainda machista, o pai como Estado se opõe à mãe como cultura. [...] O filho traz em seu ser a bipolaridade agônica

o pai-mãe, violência-cultura. [...] Torna-se filho do nada. Ele começa em si mesmo. Esta posição paradoxal do filho, a América Latina, deve-se ao fato de que o *novo* não pode aceitar a dominação originária do poder do mais forte *pai*, o Estado imperial primeiro e depois o Estado neocolonial que trai sua cultura própria, nem sua dominada e violada mãe, sua própria cultura que o amamentou com seus símbolos juntamente com o leite original. A pedagógica erótica e política, deve partir muito de longe para descobrir seu destino e sua história (DUSSEL, 1977d, p. 155-156).

Por isso, que a educação não deve se contentar em transmitir saberes, o que significa, segundo Dussel (1995b), o confronto da pedagogia libertadora com a pedagogia dominadora que desvaloriza a capacidade dos educandos de raciocinar sobre questões que lhe dizem respeito. Dussel toma como referência os clássicos gregos para criticar a pedagogia da dominação que, para ele, está dentro da lógica da totalidade, que procura negar o *outro*, amparada em ideias que querem fazer crer como divinas. Pontifica Dussel que a partir de Platão,

el eros es el amor a “lo mismo” y por ello se quiere tener el hijo, porque es “lo mismo”. Platón, cuando considera el problema de las Ideas eternas, señala que el eros no es solamente amor a los cuerpos de hombres y mujeres, sino que el eros es el amor a lo supremo y divino; es el amor a las Ideas (amor a “lo mismo”). El discípulo ha olvidado las Ideas, pero lo olvidado no deja de ser. La tarea del maestro – disse Sócrates – es hacer recordar lo olvidado (reminiscência), para que “lo mismo” olvidado llegue a ser “lo mismo” presente. En una frase, que “lo mismo” permanezca “lo mismo”. De tal manera que al alumno se le repetirá, se le permitirá que recuerde (memoria) “lo mismo”, yeso mismo es lo que él ha contemplado como alma entre los dioses antes de nacer.

En realidad no es así. Lo que pasa es que Sócrates, sutilmente, con sus preguntas, pretende que se llegue a la comprensión de las ideas griegas haciéndole creer a su discípulo que son divinas. Esto es característico en la pedagogia dominadora; presentar su idea (una de tantas) como única y divina. Esta es, justamente, la dominación (DUSSEL, 1995b, p. 190-191).

Conforme o entendimento de Enrique Dussel, no caso específico da América Latina, a estratégia de dominação finca suas raízes desde a chegada dos europeus e a tentativa de anular o *ethos* dos povos latino-americanos como se nada ali existisse antes, nada que seja válido reconhecer como cultura e suas tradições. O que importava era implantar a cultura trazida da Europa e que os povos ali existentes a assimilassem, não os respeitando em sua alteridade e convertendo-os principalmente ao cristianismo.

Ramón Grosfoguel (2008) afirma que um dos mais poderosos mitos do século 20 foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduzia à

descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo “pós-colonial”. Segundo ele, continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”, pois, embora as “administrações coloniais” tenham sido quase todas erradicadas e grande parte da periferia se tenha organizado politicamente em Estados independentes, “os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

No mesmo sentido, Florestan Fernandes (2015, p. 102) afirma que a desagregação do antigo regime colonial não significou a “descolonização”. Segundo ele, “a descolonização constitui uma categoria histórica mascarada pela dominação burguesa (tanto a *nacional*, quanto a *imperialista*: ambas possuem interesses convergentes em criar ilusões ou mitos sociais)”. Florestan Fernandes (2015) avalia que em vez de um ataque abstrato ao colonialismo interno, aos elementos feudais ou globais e ao imperialismo, houve uma preferência por dar ênfase “à descolonização que não se realiza (nem pode realizar-se) sob o capitalismo neocolonial e sob o capitalismo dependente”. Por isso, Fernandes defende que levar a descolonização às últimas consequências é uma bandeira de luta análoga à revolução nacional e à revolução democrática – e essa reivindicação teria de ser feita em termos socialistas, ainda que com vistas à “aceleração da revolução burguesa”. O autor alega que os interesses dos setores privilegiados internamente combinavam-se com os dos parceiros externos mantendo as formas de produção existentes e ampliando as potencialidades de exploração onde fosse possível. Para ele, o anticolonialismo dos estratos privilegiados só era intenso e fervoroso em um ponto: o da conquista da condição legal e política dos donos do poder.

Nos demais pontos, os interesses *mais avançados e profundos* exigiam o congelamento da descolonização. Congelar a descolonização constituía um pré-requisito estrutural e dinâmico não só da “defesa da ordem”, do “combate à anarquia”, da “preservação da propriedade etc. [...] Por isso, a *gente válida* lançou-se tanto contra as manifestações de inconformismo da plebe, quanto contra o idealismo nacional-libertador dos expoentes civis e militares das lutas pela independência (FERNANDES, 2015, p. 104).

É justamente a partir da categoria descolonialidade que se questionou o “mito da descolonização” e se combateu os discursos e artigos acadêmicos que propagandeavam que, a partir das independências e da formação de Estados-nação na periferia do sistema-mundo, o mundo teria se tornado descolonizado. Nada disso foi constatado, pelo contrário, o capitalismo global contemporâneo, como sublinharam Castro-Gomes e Grosfoguel (2007, p. 14), ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões

“provocadas por las jerarquias epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente”. Assim, o modo como o sistema do capital se estrutura na atualidade, ressaltam os autores, o faz apenas ressignificando as formas eurocêntricas de conhecimento, a desigualdade entre gêneros, a hierarquia racial e os processos culturais e ideológicos, *“que favorecen la subordinación de la periferia en el sistema-mundo capitalista”* (2007, p. 14). Portanto, não se pode dizer que essas partes do mundo atingidas pela colonização estejam descolonizadas.

Castro-Gomes e Grosfoguel reforçam ainda que, para o grupo constante do Projeto de Investigação Modernidade/Colonialidade, ou Rede Modernidade/Colonialidade, a cultura está sempre entrelaçada (e não derivada de) aos processos da economia política, existindo estreita imbricação entre capitalismo e cultura. Portanto, a linguagem sobredetermina, não só a economia, como a realidade social em seu conjunto, não sendo possível, conforme os autores, entender o capitalismo global sem considerar o modo como os discursos raciais organizam a população do mundo *“en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados”* (2007, p. 16).

O surgimento desse grupo de pesquisa, que deu sua grande contribuição para a compreensão da América Latina, teve como uma de suas inspirações a Filosofia da Libertação e ao desenvolver o pensamento descolonial procurou mostrar a face colonial da modernidade. Pesquisadores, principalmente do continente latino-americano, partem para uma renovação do debate epistemológico, o que significou, de acordo com Ballestrin (2013), uma *“radicalização do argumento pós-colonial, denominado giro decolonial”*. Este termo, criado por Nelson Maldonado-Torres (2007), representa, primeiramente uma mudança de perspectiva e atitude que *“se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización*. Em segundo lugar, Maldonado-Torres o relaciona a um *“proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo”*, (2007, p. 160).

Tal questão é complementada por Mignolo (2007, p. 29-30), segundo o qual, o giro decolonial é a abertura e a liberdade *“del pensamiento y de formas de vida-otras (economias-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del*

saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia”. O que demonstra ser a proposta de giro descolonial um enorme potencial para as teorias críticas na América Latina.

Desses debates, seminários e encontros, iniciados em 1996, para discutir as heranças coloniais na América Latina, do qual Enrique Dussel foi um ativo colaborador, a compreensão era a de que a modernidade possui uma face oculta e violenta, acrescentando que modernidade e colonialidade são partes indissociáveis, “dois lados da mesma moeda; a colonialidade sendo constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2020, p. 78), ou seja, o colonialismo é constitutivo da base e da superestrutura da modernidade. Para o grupo, a modernidade está intrinsecamente associada à colonialidade do poder, que, por sua vez, envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Portanto, o mundo ainda necessita uma descolonialidade que “*complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político*” (CASTRO-GOMES; GROSGOQUEL, 2007, p. 16).

Para tanto, Castro-Gomes e Grosfoguel defendem que se deve buscar uma nova linguagem que, de fato, dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial e do conjunto de relações sociais de poder que continuam a existir. Isso significa a produção de um conhecimento, que, para esses autores, não seja neutra, mas que tenha a perspectiva de alcançar muitas frentes para se opor a “*la superioridad asignada al conocimiento europeo [que] en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo*” (2007, p. 20), em concordância à compreensão de Enrique Dussel e Aníbal Quijano de que o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico/raciais. Sobre essa posição, Castro-Gomes e Grosfoguel declaram que a superioridade atribuída ao conhecimento europeu “*en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados*” (2007, p. 16).

Dessa forma, pode-se entender que o capitalismo é um sistema que precisa ser radicalmente transformado, e não reformado, como defendia Paulo Freire (2011d). Sob sua ótica, se há algo intrinsecamente mau que deve ser radicalmente transformado e não

simplesmente reformado é o sistema capitalista, incapaz, de resolver o problema com seus intentos ‘modernizantes’”. Por conseguinte, a visão ideológico-dominante é, segundo Freire, a mesma que se encontra na base do perfil que as sociedades metropolitanas fazem do Terceiro Mundo como um todo, “daí que o subdesenvolvimento apareça para muitos teóricos metropolitanos como expressão de atraso, de incapacidade” (2011d, p. 93).

Paulo Freire (2011d) entendia que não são as nações pobres que tomam as decisões sobre o seu processo de desenvolvimento ou de transformação, pois são vistas como um mundo “marginal”, sem nenhuma viabilidade histórica própria e cuja “salvação” se encontra em seguir docilmente os modelos estabelecidos de fora, com interesses expansionistas. Assim, nosso educador julgava que a “salvação” do Terceiro Mundo pelas classes dominantes das sociedades metropolitanas, “através de todos os mecanismos demasiado conhecidos”, significa a continuidade de sua dependência por meio da modernização de suas estruturas. No entanto, para Freire, somente as classes e grupos dominados do Terceiro Mundo “com uma vanguarda revolucionária lúcida, podem encarnar a utopia de sua libertação, o sonho possível de sua independência, de seu real desenvolvimento, que não tem nada que ver com a modernização capitalista” (2011d, p. 94).

2.2.1. A colonialidade do ser e a humanidade negada

Buscar alternativas a uma conformação excludente e desigual tal qual assistimos hoje exige, entretanto, um esforço de desconstrução do caráter universal da sociedade capitalista-liberal e o questionamento das relações coloniais/imperiais de poder. Nessa chave, a América Latina passa a ser o elemento central na procura de perspectivas do saber não eurocêntrico com uma longa e valiosa tradição na produção de conhecimentos sobre a conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu, concebido como o moderno, o avançado, e os *outros*, o restante dos povos e culturas do planeta. Afinal, era necessário esclarecer porque para Aristóteles apenas o grego era homem, e para o colonizador, o indígena e o negro não eram sujeitos.

Sobre a conformação do mundo moderno, Walter Mignolo (2005) aborda a emergência do circuito comercial do Atlântico, no século 16, como fundamental na história do capitalismo e da modernidade/colonialidade e o impacto que este momento teve na formação do mundo moderno/colonial, “no qual estamos vivendo e de cujas transformações planetárias somos testemunhas” (2005, p. 34), em que o conceito de

colonialidade soa para ele como o “outro lado (o lado escuro?)” da modernidade. Mignolo acredita que foi com (e a partir do) o circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude.

Mignolo (2017) acentua que modernidade/colonialidade/descolonialidade são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro para entendê-las em sua relação, de um modo entrelaçado, não se tratando de uma palavra que denota uma coisa, senão uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder. Assim, colonialidade equivale, segundo Mignolo, a uma “matriz” ou “padrão colonial de poder”, sustentado por um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. Quanto à descolonialidade, Mignolo a considera a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. Assim, modernidade/colonialidade/descolonialidade “designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes. Pelo qual é impossível explorar o complexo de relações de poder que designa uma das palavras sem entendê-la em relação com as outras duas” (2017, p. 13).

Walter Mignolo (2005) considera que as rebeliões indígenas e a produção cultural ameríndia, do século 16 em diante, e a Revolução Haitiana, no início do século 19, foram momentos constitutivos do imaginário do mundo moderno/colonial “e não meras ocorrências num mundo construído do ponto de vista do discurso hispânico” (2005, p. 34). Tal imaginário do sistema mundial colonial/moderno criou o ocidentalismo, uma figura geopolítica, que se constitui em uma “máquina poderosa para subalternizar o conhecimento [...], estabelecendo, ao mesmo tempo, um padrão epistemológico planetário” (MIGNOLO, 2003, pp. 80; 90).

Para Mignolo (2005), é a partir da emergência e da consolidação do circuito comercial do Atlântico que já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, “o lado silenciado pela imagem reflexiva da modernidade (por exemplo: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder”(2005, p. 34) . Assim como a colonialidade é constitutiva da modernidade, o movimento descolonial, ainda de acordo com Mignolo (2007), emergiu conjuntamente com a modernidade e com a colonialidade, sendo sua contrapartida na resistência à lógica opressiva, e isso ocorreu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afrocaribenho, continuando na Ásia e na África. Em suas palavras:

Si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone y ala lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnés de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad (MIGNOLO, 2007, p. 26).

Anibal Quijano (2007), por sua vez, descreve a colonialidade como um conceito diferente, ainda que vinculado, ao conceito de colonialismo. O colonialismo, segundo este autor, se refere estritamente a uma estrutura de dominação e exploração “*donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial*” (2007, p. 93). O colonialismo está diretamente atrelado a uma estrutura de exploração e dominação, quando os europeus chegaram à América e a transformaram num anexo de seus domínios, impondo sua jurisdição e expandindo sua modernidade, colocando-se em posição superior a outras formas de *ser* e de *existir*. Obviamente, o colonialismo, de acordo com Quijano, é historicamente mais antigo, contudo a colonialidade tem se mostrado, nos últimos 500 anos, mais incrustada, mais profunda e duradoura nas formas de viver que o colonialismo, evidenciando, assim, a manutenção de paradigmas europeus no *ethos* do mundo latino-americano. Já a colonialidade é, para Quijano, um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista:

Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, da la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificarán como Europa –, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (QUIJANO, 2007, p. 93-94).

Sobre tal questão, Anibal Quijano (2005) , sintetiza o olhar do europeu colonizador para si mesmo e para os indivíduos que colonizam, acentuando que o fato de os europeus ocidentais imaginarem ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde

um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie*, e ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e, por isso, anterior. Quijano observa, ainda, que no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso, para Quijano, não é que os europeus “se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (QUIJANO, 2005, p. 112).

Nessa mesma reflexão, Walter Mignolo (2005) esclarece que a pós-modernidade autoconcebida na linha unilateral da história do mundo moderno, continua ocultando a colonialidade e impondo à “diferença colonial⁸⁸ (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) como um lugar passivo nos discursos pós-modernos”. Segue-se, então,

⁸⁸ Conforme MIGNOLO (2003, p. 10), “a diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. Se a cosmologia ocidental é um ponto de referência historicamente inevitável, as múltiplas confrontações de dois tipos de histórias locais desafiam dicotomias. A cosmologia cristã e a dos índios norte-americanos; a cristã e a ameríndica; a cristã e a islâmica; a cristã e a confuciana, entre outras, apenas encenam dicotomias quando consideradas uma a uma, não quando comparadas dentro dos limites geoistóricos do sistema colonial/moderno”.

Atualmente, de acordo com Mignolo (2005, p. 47), “a diferença colonial redefine-se nas formas globais de colonialismo movidas pelas finanças e pelos mercados, mais que pela cristianização, pela missão civilizadora, pelo destino manifesto ou pelo progresso e desenvolvimento”.

Conforme Linda Martín Alcoff (2017), “Mignolo argumenta que precisamos reinserir o que ele chama de ‘diferença colonial’ na ordem da representação. Se o imaginário eurocêntrico da modernidade esqueceu o colonialismo e relegou os espaços colonizados à periferia e ao passado na sua descrição da realidade universal (mesmo que esse ‘passado’ paradoxalmente exista no ‘presente’), a tarefa da diferença colonial é reinscrever a simultaneidade. Para que ‘nossa América’ não seja mais considerada periférica e atrás do ‘agora’, as categorias hierárquicas e binárias devem ser substituídas por categorias pluralistas e igualitárias. O conceito de Mignolo da diferença colonial é, portanto, uma tentativa de revelar e deslocar a lógica do mesmo pela qual os europeus têm representado os outros. Os não-europeus são vistos como existindo na mesma trajetória histórica, mas mais atrás; seus objetivos são os mesmos, mas não alcançados no mesmo grau; seu conhecimento está sujeito aos mesmos procedimentos justificativos, mas é menos desenvolvido. Desse modo, a verdadeira alteridade ou diferença é invisível e ininteligível. Usando o termo “diferença colonial”, Mignolo procura romper com essa lógica do mesmo. Ele procura revelar a maneira pela qual o poder tem trabalhado para criar essa diferença (isto é, a forma como o colonialismo cria o “atraso” tanto material quanto ideológico), bem como a forma como o poder colonial representa e avalia a diferença. A colonialidade do poder, em outras palavras, produz, avalia e administra a diferença colonial”. Ver ALCOFF, Linda. A epistemologia da colonialidade de Mignolo. *In revista Epistemologias do Sul*, vol. 1, nº 1, 2017.

<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/786/654>. Consulta em 04/03/2024.

que a colonialidade, para Mignolo, está inserida na construção do mundo moderno no exercício da colonialidade do poder, que foi e continua sendo “uma estratégia da ‘modernidade’ desde o momento da expansão da cristandade para além do Mediterrâneo (América, Ásia), que contribuiu para a autodefinição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo, desde o século XVI” (2005, p. 34). O confronto dos “projetos globais” e das “histórias locais” – o que Mignolo chama de “diferença colonial” – engendra um modo específico de antagonismo, com os enfrentamentos dele decorrentes.

De acordo com Walter Mignolo (2005), a visibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, só começou a ser percebida com os movimentos de descolonização, ou independência, entre o final do século 18 a meados do século 20. Mignolo vai dizer ainda que as independências nas Américas, os primeiros movimentos antissistêmicos, foram movimentos realizados pela diferença colonial. Assim, pensar a diferença colonial como um ‘espaço’ parece significar, para Mignolo, a retomada essencial desses lugares de confrontação, sem permitir que as ‘histórias locais’ subalternas sejam pensadas como meras possibilidades ‘em extinção’ a serem superadas pelo caminho avassalador do progresso” (SOMBRA, 2016, p. 135).

Mignolo (2005) retoma, então, o silenciamento de vozes subalternizadas, racializadas e oprimidas como parte do imaginário moderno/colonial, que surge, conforme o autor, “da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera” (2005, p. 37-38).

Para Mignolo, o colonialismo é constitutivo da modernidade, da base e da superestrutura da modernidade. Assim, pessoas subalternizadas, racializadas e oprimidas veem seus corpos e vidas violados pelo projeto moderno/colonial, pois quando retiradas da capacidade de *ser*, as comunidades subalternizadas têm a sua humanidade negada na colonialidade, como alerta Maldonado-Torres (2007), ao apontar que a colonialidade do ser⁸⁹ não se refere apenas à redução individual, mas à própria concepção de alteridade humana, ao categorizar pessoas como sub-humanas.

⁸⁹ Conforme MALDONADO-TORRES (2007, p. 127; 129), o conceito de colonialidade do ser surgiu em discussões de um diverso grupo de intelectuais que trabalham em torno de assuntos relacionados com a colonialidade e descolonialidade do poder. “*Particularmente, le debemos el concepto a Walter Mignolo, quien reflexionó sobre el mismo [...] en el año 2000*”. Este autor também liga Enrique Dussel ao aludido conceito. Segundo ele, ao articular uma filosofia crítica do ser e da totalidade, Dussel “*notó la conexión*

La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150).

Maldonado-Torres (2007, p. 130) explica ainda que a ideia em discussão era a de que em adição à colonialidade do poder também existia a colonialidade do ser, então, poderia haver uma colonialidade específica do ser. De acordo com ele, se a *colonialidade do poder* se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e a *colonialidade do saber* tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a *colonialidade do ser* se refere, portanto, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. O autor cita Mignolo (2003)⁹⁰ para reforçar sua interpretação de que o ser colonizado é produto da modernidade/colonialidade em sua relação intrínseca com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser:

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais”, em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (MIGNOLO apud MALDONADO-TORRES, 2007, P. 130).

Também, neste aspecto, Paulo Freire denuncia a “conialidade do ser” em seu livro *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo* (2021) ao revelar que um dos legados do colonialismo, depois de cinco séculos de “trabalhos profícuos” na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada. Para além disso, Freire constata outro problema central que se encontra na imposição da língua do colonizador ao colonizado como uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação neocolonial. É por isso que “os colonizadores falam de sua língua como

entre el ser y la historia de las empresas coloniales, llegando así muy cerca de la idea de la colonialidad del ser”.

⁹⁰ Ver MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod_resource/content/1/MIGNOLO%20-%202004%20-%2000s%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%A9ncia.pdf. Consulta em 01/06/2021.

língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a ‘riqueza’ e a ‘inferioridade’ da segunda” (2021c, p. 217). Assim, o processo de libertação de um povo não se dá “em termos profundos e autênticos” se esse povo não reconquista a sua palavra, de ter o direito de dizer a sua palavra para ter voz na transformação e recriação de sua sociedade e libertar sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. Em face desses pontos é que o método de Paulo Freire conscientiza e politiza, pois

em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FIORI in FREIRE 2011a, p. 30).

O surgimento do conceito *colonialidade do ser* responde, conforme Maldonado-Torres (2007), à necessidade de aclarar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não só na mente de sujeitos subalternos. O autor cita ainda Enrique Dussel e Frantz Fanon, como fundamentais para tal interpretação, afinal ambos acreditavam na possibilidade de superação do colonialismo como forma de afirmação do direito à existência e ao direito à liberdade. Diz ele: “*Si Dussel aclara la dimensión histórica de la colonialidad del ser, Fanon articula las expresiones existenciales de la colonialidad, en relación con la experiencia racial y, en parte también, con la experiencia de diferencia de género*” (2007, p. 130).

Por sua vez, Aníbal Quijano (2005) afirma que a resistência intelectual à perspectiva histórica eurocentrada e colonizadora não tardou em emergir na América Latina desde os fins do século 19, se afirmando, sobretudo, durante o século 20, com o amplo debate que se formou em torno da denominada teoria da modernização, “em suas vertentes opostas, para sustentar que a modernização não implica necessariamente a ocidentalização das sociedades e das culturas não-europeias, um dos argumentos mais usados foi o de que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas, não apenas da europeia ou ocidental” (2005, 112). Porém, Quijano (2005) resgata para este contexto José Carlos Mariátegui, fazendo jus a este autor em seu esforço de debater a perspectiva revolucionária a partir da América Latina na resistência às relações de poder como embrião do colonialismo.

Solitariamente, em 1928, José Carlos Mariátegui foi sem dúvida o primeiro a vislumbrar, não só na América Latina, que neste espaço/tempo as relações sociais de poder, qualquer que fosse seu caráter prévio, existiam e atuavam simultânea e articuladamente, numa única e conjunta estrutura de poder; que esta não podia ser uma unidade homogênea, com relações contínuas entre seus elementos, movendo-se na história contínua e sistematicamente. Portanto, que a ideia de uma revolução socialista tinha que ser, por necessidade histórica, dirigida contra o conjunto desse poder e que longe de consistir numa nova reconcentração burocrática do poder, só podia ter sentido como redistribuição entre as pessoas, em sua vida cotidiana, do controle sobre as condições de sua existência social. O debate não será retomado na América Latina senão a partir dos anos 60 do século há pouco terminado, e no resto do mundo a partir da derrota mundial do campo socialista (QUIJANO, 2005, p. 126).

Na verdade, o que se tem e o que ficou demonstrado pelos inúmeros debates a respeito da colonialidade em suas vertentes – a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, em seus vários contextos históricos – oferecem os elementos necessários para compreender e refletir sobre as causas que produziram o eclipse das filosofias do Sul. Enrique Dussel (2012b) argumenta que é necessário ter “clara consciência dos fatores negativos que devem ser superados para hoje poder empreender o crescimento das filosofias no mundo pós-colonial, periférico e dominado por metrópoles europeias, cuja dominação não foi somente militar, econômica e política, mas também ideológica, cultural e, em seu fundamento, *filosófica*” (2012b, p. 15).

2.2.2. Saber para combater

O pensamento latino-americano passa a assumir novos contornos, provocados pelos ideais descolonizadores que foram inspiração para as lutas de libertação política e se repercutiram nos estudos de Paulo Freire e de Enrique Dussel, nos quais o tema da liberdade se encontrava relacionado às condições sociais e às práticas culturais dos povos colonizados. Afinal, como afirmou Frantz Fanon (2022, p. 196), “ser responsável num país subdesenvolvido é saber que tudo se baseia, em definitivo, na educação das massas, na elevação do pensamento e naquilo que se denomina muito apressadamente a politização”. Fanon destaca a importância da educação das massas para elevá-las e torná-las responsáveis pelo seu próprio destino. Dessa maneira, tem-se a aproximação da educação popular libertadora e a descolonialidade que se identificam no pensamento freireano, que apostava na possibilidade de que os educandos pudessem ler criticamente

o mundo. Embora Freire não ter utilizado com profundidade, ou como foco substancial, o conceito de descolonialidade/decolonialidade, em sua obra, a crítica e a denúncia que fez ao colonialismo e à colonialidade, além de seu apelo à conscientização do oprimido, foi muito determinante para a identificação de seu pensamento, articulado a partir do lugar do oprimido com o pensamento descolonial.

A presença da concepção descolonial em Paulo Freire (2022) já se nota assim: “não existe uma coisa chamada educação em si, língua em si, linguística, sons, fonética, consoantes, nada disso existe nisso mesmo. Eles existem num contexto maior, que é político, econômico, social e ideológico” (2022, p. 65), o que a faz assumir contornos e sentidos diferenciados a depender de momentos e contextos históricos de cada lugar. Como também não há “prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo em quem se trabalha” (2022, p. 71), uma vez que essas práticas devem respeito às diversidades culturais, na perspectiva de diálogo com diversos saberes. Assim é que a educação popular libertadora, que encontrou ressonância na América Latina, foi considerada como uma “pedagogia da subversão”, pois se posiciona, ainda hoje, contra as distintas formas de opressão, como o capitalismo, o patriarcado, o racismo, a negação de direitos, econômicos, sociais e culturais às minorias, dentre outras.

É interessante notar que, em tal aspecto, Paulo Freire dialoga com Frantz Fanon, de quem era leitor atento, em uma relação de proximidade com a sua filosofia, e de quem recebeu influência no desenvolvimento da pedagogia da libertação, portanto, uma pedagogia radicalmente incompatível com o racismo, cuja natureza profunda e radical está alinhada com o pensamento descolonial. Em *Os condenados da Terra* (2022), livro apontado por Stuart Hall como a “Bíblia da descolonização”, Frantz Fanon, considerado uma das referências mais importantes para a estruturação do debate descolonial, aponta que o projeto descolonial é urgente tendo em vista os sujeitos terem seus corpos, almas e mentes aviltados pelo arbítrio da colonização, razão pela qual ele defende uma aprendizagem que ensine a desaprender os imperativos coloniais [“à juventude subdesenvolvida na maioria das vezes são oferecidos entretenimentos de países industrializados” (2022, p. 194)] para aprender a *ser mais* [“devemos erguer o povo, ampliar o cérebro do povo, ocupá-lo, diferenciá-lo, torná-lo humano” (2022, p. 195)].

Também em Paulo Freire (2011d), a educação é aquela que seja capaz de tornar homens e mulheres responsáveis a partir de uma autorreflexão sobre as condições reais e históricas de sua exploração. O resultado que se espera é o da pessoa humana sujeita de si mesma, de sua própria história. Por esse motivo é que a reflexão só é legítima, diz

Freire, quando nos remete sempre ao concreto, “cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão” (2011d, p. 221).

O mais interessante, todavia, é que Paulo Freire e Frantz Fanon detinham uma preocupação em comum: a libertação do homem contra todas as formas de opressão, dando um sentido prático e concreto às lutas de descolonização, libertação e humanização dos povos oprimidos. A obra de Freire é pautada na educação das massas enquanto forma de resistência à opressão. A exemplo de Fanon, Freire vai dizer, em sua obra *Educação como prática da liberdade* [Esclarecimento] (2018) que a educação das massas é algo de absolutamente fundamental entre nós, que, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade” (2018, p. 52). Ou seja, uma educação para o homem-objeto, ou uma educação para o homem-sujeito.

O diálogo entre Paulo Freire e Frantz Fanon se firma ainda quando Freire declara que uma educação capaz de tornar um povo responsável depende de uma auto-reflexão sobre as condições reais e históricas da exploração em que este povo se encontra. É desta auto-reflexão que deve brotar o homem sujeito de si mesmo, que ele chama de “homem-sujeito”. Assim, Freire se mostra convencido de que

a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los condenados de la tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 2018, p. 52).

Sintetizando seu pensamento e a influência de Frantz Fanon em sua obra, Paulo Freire declara em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011b, p. 16) que o ponto de vista que defende é o dos *Condenados da terra*, o dos excluídos. Em relação aos princípios defendidos por Fanon, Freire evidencia aspectos do seu pensamento, ao tecer críticas contundentes ao que ele considera práticas preconceituosas. Assim, Freire afirma que

a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que

matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige (FREIRE, 2011b, p. 37).

A compreensão de Paulo Freire (2011a), à situação concreta da opressão é a de que ela expõe uma tendência desumanizadora do oprimido. Para ele, o sadismo é uma das características da consciência opressora, “na sua visão necrófila do mundo”, pois os opressores, para dominar “se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida; os opressores matam a vida” (2011a, p. 64-65). Nessas condições, Freire entende que apenas os oprimidos são capazes de interpelar e lutar pela libertação, pois são eles que experienciam as condições e as implicações da colonialidade. Esta visão traz a atualidade do pensamento freireano para o reconhecimento político e epistemológico nas características do “ser”, “saber” e “poder” dos oprimidos/vítimas subsumidos pela colonialidade, que se oculta na narrativa da modernidade, e é composta pelo mito do progresso e da civilização.

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum.

Sempre perdido na dispersão tremenda das terras imensas. Perdido e vencido por essas imensidades, a que o tipo de colonização teria de levar, dificultando, assim, o desenvolvimento das aglomerações urbanas. Aglomerações urbanas em que teria exercitado, se florescidas desde o início de nossa colonização, sob o impulso da vontade popular, posições diferentes. Posições democráticas de que teriam nascido e se desenvolvido outras disposições mentais e não as que se consubstanciaram e nos marcam ainda hoje.

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Relações que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Relações que vão levando os grupos humanos, pelas observações mútuas, a retificações e seguimento de exemplos. Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses, cada vez mais gulosos da metrópole, revelava claramente a verticalidade e a impermeabilidade

antidemocrática da política da corte. Não nos importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores — aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas. Em que pesem alguns aspectos positivos, entre eles o da miscigenação, que predisporia o brasileiro para um tipo de “democracia étnica” (FREIRE, 2018, p.100-101).

O compromisso de Paulo Freire com a educação popular em sua vertente descolonizadora dos povos oprimidos teve importância vital ao debate sobre o eurocentrismo e a colonialidade do saber e sobre a falsa neutralidade e despolitização da educação que pretendem negar a humanização e a libertação consciente dos educandos. Essa relação o levou a assumir a primeira presidência do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), criado em 1983. O Conselho nomeia-se como um movimento de educadores populares, que atua e acompanha processos de transformação educativa, social, política, cultural e econômica das sociedades latino-americanas e do Caribe, em cenários locais, nacionais e regionais, em diálogo com o mundo, a favor da soberania e integração dos povos, da justiça social e da democracia, a partir das perspectivas dos direitos humanos, da equidade de gênero, da interculturalidade crítica e de uma opção ética, pedagógica e política emancipadora, apostando na construção de um modelo civilizacional alternativo⁹¹.

2.2.2.1. identidades culturais violentadas

No ano de 1992, Paulo Freire escreve uma resposta ao encontro realizado pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, em Buenos Aires, sobre o V Centenário do *chamado* “Descobrimento da América”. A resposta está apensada ao livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). Nele, Freire expressa sua compreensão crítica ao legado colonial, na posição de “quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positividade em um processo por natureza perverso” (2000, p. 74). Freire se mostra determinado em sua crítica à malvadeza da colonização na América, que, para ele, não foi “descobrimento”, foi conquista, dominação, por isso ele reivindicava a inclusão das

⁹¹ Ver <https://ceaal.org>. Consulta em 27/05/2024.

formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades são marginalizadas pela identidade eurocêntrica dominante.

E sobre a conquista, meu pensamento definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, 73-74).

Mas, para além da crítica, Paulo Freire comemora, sim; porém, não a invasão e a subjugação, porque elas são partes constitutivas e de manutenção da lógica colonialista, mas a rebelião contra a invasão, comemora a coragem, a rebeldia, a bravura, a paixão pela liberdade dos que lutaram, dos que resistiram contra o invasor. Para Freire, a libertação só é possível através de uma razão libertadora que confronte a razão e a prática colonizadora, particularmente em sua dimensão cultural e epistêmica. Um dos caminhos apontados por Freire seria “aprender a decifrar as manhas do dominador. Uma das tarefas nossas como educador é esta: é decifrar o mundo opressor para o oprimido; por isso que esse trabalho é político” (FREIRE, 2022, p. 57).

E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a expoliação, a invasão de classe também como invasores e invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes (FREIRE, 2000, p. 75).

Para Paulo Freire (2000), a invasão cultural de que são vítimas os povos oprimidos serve à conquista, desrespeita as potencialidades do *ser*; é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. É alienante e uma violência ao ser da cultura invadida, pois visto como objeto. Mas não só! Paulo Freire enfatiza, sobretudo, o fortalecimento da dominação econômica e cultural pela adoção de variadas táticas de domínio, exatamente, porque o passado se faz presente e se repete hoje nas lutas populares “no chão da América”. Essa conquista atual, que prescinde do corpo físico do conquistador, se dá, conforme analisa Freire, “pela dominação econômica, pela

invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam” (2000, p. 75).

Paulo Freire avança em sua análise ao afirmar que a invasão cultural é uma forma de violência com dupla face: de um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação, econômica e culturalmente. Quanto aos invasores, estes são os autores e atores que modelam o processo que faz com que o invadido acredite na sua inferioridade, “porque ‘preguiçosos’, porque ‘doentes, porque ‘mal-agradecidos’, porque ‘mestiços’”, e que vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua e até mesmo ter “medo da liberdade” (FREIRE, 2011a, pp. 209, 210, 211). Para Freire (2024), toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Assim, seu espaço histórico-cultural, de onde tem a sua visão de mundo, é, diz ele, o espaço de onde o invasor “parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” (2024, p. 48)

Um dos traços da invasão cultural é, segundo Paulo Freire (2024), a educação importada, que, segundo ele, é manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, e ainda uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. “E, porque assim é, esta ‘educação’, que deixa de *ser* porque não *está sendo* em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade” (2024, p. 115). Porém, a introjeção dos valores dominadores não é, conforme Freire (2011d) observa, um fenômeno individual, mas social e cultural. Portanto, para que sejam eliminados é preciso uma forma de ação cultural, “através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante”. Ou seja, os oprimidos precisam expulsar os opressores, o que, para Freire, não ocorre apenas “enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles”. Paulo Freire constata, então, que “a ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção” (2011d, p. 86).

Esse é mais um ponto onde o pensamento de Paulo Freire encontra o de Enrique Dussel, quando este empreende um pensar libertador como crítica da opressão, que leva em conta o indivíduo e a comunidade terem consciência das próprias condições reais de suas vidas. Aliás, toda a obra dusseliana contém reflexões alusivas ao processo de conscientização e à práxis libertadora, que contesta as amarras do colonialismo e ressalta o protagonismo do sujeito latino-americano em sua própria experiência estética e cultural. Afinal, “pensar tudo à luz da palavra interpelante do povo, do pobre, da mulher castrada,

da criança e da juventude culturalmente dominada, do ancião descartado por uma sociedade de consumo, com responsabilidade infinita e diante do infinito, isto é filosofia da libertação” (DUSSEL, 1977a, p. 182). Mas dizer a palavra não é pronunciar qualquer palavra, implica para o oprimido a capacidade de pronunciar o seu mundo e a sua palavra, não a do colonizador. Por isso que “dizer a sua palavra” é também recriar o mundo e dizer-se nele “sujeito”, é recuperar a dignidade, é assumir a sua história e dizer-se responsável pelo seu próprio ser. Como disse Paulo Freire (2011d, p. 79): “dizer a palavra em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”.

2.2.3. Confrontos e compromissos: debate que não se encerra

Enrique Dussel já observara que a Filosofia da Libertação, em que a libertação substituiria a exclusão e a dominação, deveria ser a expressão máxima da consciência crítica possível. Por isso, Dussel busca a construção de uma antipolítica ou uma política da libertação como necessária para a mediação entre dependência e libertação na América Latina. Nesse intuito, o autor se engajará em demonstrar que a luta não pode se dar só entre proletariado e burguesia nacional, e sim entre uma nação oprimida e uma nação opressora em que está em jogo um processo de alienação cultural profundamente ideológico, no qual se manifestam conhecimento e ideias pretensamente universais (porque são os do centro) e que ocultam a dominação que sofrem os países dependentes e as classes oprimidas, pois “é através da cultura de massas que a ideologia propaga com pretendida ingenuidade o projeto imperial, e que produz um mercado para os seus produtos. A dominação cultural é assim um momento de alienação política” (DUSSEL, 1977a, p. 99).

Pontua Enrique Dussel que já no início do século 20 era exposta a diferença entre países do “centro” e países oprimidos, surgindo, então, uma nova oposição: império e colônia, nações do centro e nações periféricas, fazendo com que a luta não seja só entre proletariado e burguesia nacional, mas entre uma nação oprimida e uma nação opressora, trazendo o debate do pensar filosófico a partir da periferia. Assim, neste nível de competência (de nação a nação), a categoria “classe” adquire outras dimensões, ao mesmo tempo, em que a classe de uma nação *opressora* era qualitativamente diferente de uma classe de uma nação *oprimida*.

Em mais uma similaridade com o pensamento dusseliano, Paulo Freire vai dizer que as relações de dependência entre nações desenvolvidas (a que fala, a que impõe, a que invade) e subdesenvolvidas (a que escuta), ricas e pobres, opressoras e oprimidas, caracterizam-se por um controle extremo da economia, da política e pela profunda desigualdade social. De acordo com Freire (2016), as sociedades latino-americanas são caracterizadas por uma estrutura social hierárquica e rígida: pela ausência de mercados internos (sua economia é controlada do exterior); pela exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados; por um sistema educacional precário e seletivo (como instrumento de manutenção do *status quo*); por elevadas taxas de analfabetismo e de doença (doenças do subdesenvolvimento e da dependência); por taxas de mortalidade infantil alarmantes; pela desnutrição, que quase sempre tem efeitos irreparáveis para as faculdades mentais; por uma baixa expectativa de vida, e por elevados índices de criminalidade (FREIRE, 2016, p. 114).

É nesses termos, que Enrique Dussel não deixa de reconhecer e discutir que a exterioridade é a categoria mais importante, enquanto tal, da Filosofia da Libertação. De acordo com ele, perceber o *outro* como alguém distinto, como uma alteridade, é respeitar nele sua exterioridade, pois ver o *outro* como uma exterioridade é vê-lo primeiro como ser humano para depois vê-lo como carpinteiro, mecânico, professor, motorista, ou seja, primeiro o ser humano, depois vem o profissional, o ser humano no sistema.

Somente agora se poderá contar com o instrumental interpretativo suficiente para começar um discurso filosófico a partir da periferia, a partir dos oprimidos. Até este momento o nosso discurso foi como que um resumo do já sabido. A partir de agora começa um novo discurso, que quando for implantado em seu nível político correspondente e com as mediações necessárias, que faltam nos filósofos do centro que usam estas mesmas categorias, poderemos, agora sim, dizer que é um novo discurso na história da filosofia mundial. Isso não se deve à nossa pouca ou muita inteligência; deve-se simplesmente ao fato de que, quando nos voltamos para a realidade, como exterioridade, pelo simples fato de ser uma *realidade histórica nova*, a filosofia que dela desprende, se é autêntica, não poderá deixar de ser igualmente *nova*. É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica, e não ao contrário (DUSSEL, 1977a, p. 45).

Avançando em seu argumento, Enrique Dussel (1986) destaca a importância desse debate que passa a assumir muito maior interesse para a América Latina e para toda a periferia, quando ao final da primeira metade do século 20 já não se pode mais apenas basear-se na interpretação marxista da luta de classes e na descoberta leninista da luta entre nações. É quando surge uma nova categoria interpretativa, para além da “classe”, a

noção de “povo”. Porém, na leitura de Dussel, em certos momentos ter-se-á que privilegiar taticamente a luta de libertação nacional contra as nações do “centro”, pois, ao final das contas, estrategicamente o que se deve alcançar inequivocadamente é a libertação dos oprimidos, das classes trabalhadoras, camponesas, operárias ou de qualquer outro tipo de trabalhador assalariado. Para tal empreitada, Dussel afirma que em qualquer das interpretações teóricas ou dos movimentos prático-políticos, a categoria “povo” permite compreender tal processo. Em sua compreensão, “povo” é a nação como totalidade de um sistema político, de uma cultura histórica, geográfica e concretamente dada; são, portanto, as classes oprimidas, trabalhadoras. Assim, “‘povo’ é igualmente a exterioridade escatalógica daqueles que, sendo parte do sistema (e nele sendo dominadores ou alienados), são, ao mesmo tempo, futuro, provocação à justiça: o outro que clama por justiça a partir de sua posição utópica (1986, p. 243-244).

Parece claro que o projeto descolonial, denunciando e desvelando essas relações de dominação e opressão, de injustiças, posiciona-se a partir do pressuposto de que a humanidade não consiste em um dado pronto e acabado, mas que é preciso compreender as formas para a superação da compreensão hegemônica da filosofia europeia como sendo universal, ou seja, superar a compreensão eurocêntrica, limitada e limitante, sobre o conhecimento, embora as forças descoloniais e o pensamento descolonial existam desde o período colonial nas Américas⁹² (MIGNOLO, 2007, p. 28). Mignolo explica que desde o fim da Guerra Fria entre Estados Unidos e a União Soviética, o pensamento descolonial começa a traçar sua própria genealogia, o que o diferencia – segundo o autor – dos estudos pós-coloniais, em que a genealogia destes se localiza no pós-estruturalismo francês mais que na densa história do pensamento planetário descolonial. Compreende-se, assim, que o pensamento descolonial latino-americano tornou-se a opção viável para questionar o

⁹² Conforme Walter Mignolo (2008, p. 251), “*las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreinos hispánicos en Anáhuac y Tawantinsuyu, en el siglo XVI y comienzos del XVII. Yo lo encontramos también entre las colonias inglesas y la metrópole, en el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Felipe Waman Puma de Ayala en el virreinato del Perú, que envió su obra Nueva corónica y buen gobierno a Felipe III en 1616; el segundo, Otobah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 [...] su Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery. Ambos son tratados políticos de-coloniais que, gracias a la colonialidad del saber, no llegaron a compartir la mesa de discusiones con Maquiavelo, Hobbes o Locke. [...] Waman Puma e Cugoano pensaron y abrieron la ranhura de lo impensable en la genealogia imperial de la modernidad, tanto en sus facetas de derecha como en sus facetas de izquierda, es decir, en la genealogia imperial de la modernidad Cristiana, liberal y socialista/marxista. Waman Puma y Coguano abrieron las puertas al pensamiento otro, al pensamiento fronterizo a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, respectivamente*”.

paradigma eurocêntrico ao procurar abranger a pluralidade da realidade da América Latina.

Também nessa compreensão, Paulo Freire (2018) reconhece que a condição histórica da sociedade brasileira, nascida e crescida em condições negativas às experiências democráticas, teve uma colonização fortemente predatória, realizada à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e, posteriormente, do africano. Segundo ele, a colonização brasileira foi, sobretudo, uma empreitada comercial. “Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (2018, p. 91). Freire considerava ainda que um dos traços da nossa colonização está na condição de mutismo de homens e mulheres, que, em sua condição de colonizado, não se empenharam na participação de soluções de problemas comuns, tendo como herança colonial a característica de individualismo extremo. Para ele, com o tipo de colonização que o Brasil teve, faltou vivência comunitária, pois as pessoas oscilavam entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor, mas, também faltou solidariedade visto que “a própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política” (2018, p. 95-96). Porém, Freire deixa evidente a falta de participação popular para que tal processo fosse revertido, uma vez que em todo o “nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo” (2018, p. 95-96).

No entanto, para que o Brasil se inserisse na modernidade como uma nação desenvolvida e democrática, seria necessário, na reflexão de Paulo Freire (2018), primeiro superar as marcas coloniais, que guarda em si perigosos interesses dos colonizadores, como a exploração comercial da terra, resultando no latifúndio, na monocultura como *commodities*, e, nessas circunstâncias, em uma educação autoritária, bancária. Como Freire acreditava que homens e mulheres são seres de integração e, portanto, buscam, através dos tempos, superar os fatores que os fazem acomodados ou ajustados, ele presumia que as pessoas lutam por sua humanização porque são ameaçadas constantemente pela opressão que as esmagam, “quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação” (2018, p.60).

Tal questão envolve as relações dos homens e mulheres com a realidade, ou seja, é resultante de estar com a realidade e de estar nela, diz Paulo Freire (2018). Mas, é pela criação, recriação e decisão que “vão dinamizando o seu mundo, vão dominando a realidade e humanizando-a”. Para Freire, é o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, que desafiado e respondendo ao desafio, não permite a imobilidade. “E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (2018, p. 60).

Paulo Freire estava convencido de que a contribuição do educador ao processo de desenvolvimento democrático do país estava na formulação de uma educação crítica e criticadora. Na obra *Educação como prática da liberdade*, escrita durante seu exílio no Chile e publicada em 1967, ele escreve que a motivação de seu projeto desenvolvido até esse período era a de buscar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira, uma “resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de ‘democratização fundamental’, que nos caracterizava” (FREIRE, 2018, p. 113). Em resumo, alcançar a educação que liberta seres humanos da condição de oprimido e os inserir na sociedade como forças transformadoras, críticas e politizadas.

O que Paulo Freire (2018) traz com tal análise diz respeito à mudança de uma transição da sociedade, como a brasileira, com as contradições e marcas profundas coloniais, que afetavam o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. Em Freire, esta esperança ameaçada “tinha, por um lado, suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu *status* anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito de si mesma” (2018, p. 72-73). É como já indicava Milton Santos (2011, p. 141) ao afirmar que “a gestação do novo, na história, dá-se, frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante”. Este argumento é central para o fato de que, como aponta Santos, a “qualidade” do novo pode passar despercebida. “Mas a história se caracteriza como uma sucessão ininterrupta de épocas. Essa ideia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade. É dessa forma que os períodos nascem, amadurem e morrem (SANTOS, 2011, p. 141).

Essa transição, acreditava Paulo Freire, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo

medo, nem pela força. Mas, por uma educação, que, “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (FREIRE, 2018, p. 80).

É preciso que se entenda, então, tal como Paulo Freire (2018) explica, que o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas a experiências democráticas. Em tais circunstâncias, registre-se o sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, com o predomínio do trabalho escravo, conforme alega Freire. Segundo nosso pedagogo e educador, em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação foi, sem dúvida, o poder exacerbado: “foi a robustez do poder em torno do que foi se criando um gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão” (2018, p. 99). Compreende o autor que esse poder se deu sobre uma vasta inexperiência que tínhamos caracterizada por uma mentalidade feudal. E justamente, “alimentando-nos de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial”, é que inauguraríamos a tentativa de um Estado formalmente democrático, porém, “inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaços culturais” (FREIRE, 2018, p. 106).

Portanto, Paulo Freire (2018) adverte que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio e, na sociedade como a nossa, “cambiante e dramaticamente contraditória”, que apresentava, em sua transição, violentos embates entre um tempo que se esvaziava e um outro que estava por vir, era necessária uma opção, por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais (2018, p. 51). A ideia de Freire era a de que precisássemos do “homem-sujeito”, que, necessariamente, implicaria uma “sociedade também sujeito”, portanto, inadiável e indispensável à conscientização das massas “por uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço” (2018, p. 52). Essa maneira de pensar o mundo faz de Paulo Freire um radical da conscientização e da libertação, quando se trata da desumanização e coisificação do ser humano, situação essa que se manteve durante o período de colonização, mas que sobrevive até hoje, como muitas vezes noticiadas pelas mídias as situações de trabalho escravo em latifúndios Brasil afora. Por essa razão, a defesa de uma educação crítica e criticizadora, que amplie e alargue “a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar

o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (FREIRE, 2018, p. 113).

Um exemplo da ideia acima é a presença da cultura, para não “perder a batalha da humanização do homem brasileiro” (FREIRE, 2018, p. 128), em uma sociedade em transição como a nossa. Como cada época cria novos atores e a ela atribui papéis novos, Freire cita a criação da Universidade de Brasília (UnB) para essa forma de pensar o Brasil como sujeito, em integração com a realidade nacional, que, “fugindo obviamente à importação de modelos alienados, busca um saber autêntico, por isso comprometido” (2018, p. 130). Freire critica antes a consciência dos intelectuais brasileiros, ou a grande maioria deles, que pensavam e escreviam dentro do Brasil, mas tinham como ponto de referência a realidade do país como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano, portanto, sob um ponto de vista não brasileiro e, por conseguinte, um modo de pensar alienado. Na verdade, pode-se dizer, “introjetando a visão europeia do Brasil como país atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro, e quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro” (FREIRE, 2018, p. 129).

Tal situação é o que leva Paulo Freire (2018) a ter fé na recém-criada Universidade de Brasília, cuja preocupação “não era a de formar bacharéis verbosos, nem a de formar técnicos tecnicistas, inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo” (2018, p. 130). Por isso, Freire acreditava que a influência da UnB poderia ser compreendida com o despertar da consciência nacional, que avança em busca da conquista do Brasil como tarefa de transformação.

Darcy Ribeiro acreditava exatamente assim ao envolver-se plenamente na construção da UnB, como universidade necessária ao desenvolvimento do país e fiel aos ideais de uma educação libertadora. No debate sobre que papel uma universidade pode cumprir melhor, Darcy Ribeiro “se dissocia das formas aparentes e dos interesses particularistas que se disfarçam na ideologia da universidade tradicional – aquelas que atuam como meras guardiãs do saber tradicional e que só sobrevivem em sociedades estáticas” (ULHÔA, 2022, p. 124). Este foi um dos pontos fortes do argumento de Darcy Ribeiro para propor outro papel para a Universidade, ou seja, o de agente de transformação, cuja importância é fundamental no processo histórico-evolutivo de uma sociedade. Sua proposição se firma, então, em

uma universidade de utopia no mundo das ideias, antes de ela existir como um fato no mundo das coisas; o modelo é “utópico no sentido de que antecipará conceitualmente as universidades do futuro, configurando-as com uma meta a alcançar-se algum dia”; uma universidade que supere a modernização reflexa – ligada ao neocolonialismo cultural –, e que, se não o fizer, continuará existindo e exercendo seu papel tradicional, inconsciente de si mesma e da sociedade a qual a serve. Para ele, uma universidade que não tem um plano de si mesma, carente de sua própria ideia utópica de como crescer, torna-se incapaz de viver o seu destino. [...] Darcy Ribeiro é certamente um dos autores que mais interpretaram as questões nucleares do pensamento progressista no Brasil no último século, e o projeto de estruturação da UnB foi pensado com a marca predominante da sua ousadia. Sob diversos aspectos, soube articular de forma planejada uma universidade que tivesse uma integração sistematizada com o país, com plena atenção aos problemas nacionais que reverberassem como tema de estudos, de assessoramento público e de ensino (ULHÔA, 2022, pp. 124,126).

Há na práxis de Paulo Freire e de Darcy Ribeiro a disposição ética, transgressora, rebelde e igualmente necessária, visto que está nela a ideia de que a consciência da realidade depende dos saberes demandados e das possibilidades para a construção da reflexão crítica sobre a prática de ensinar.

2.3. Criando a própria humanidade, política e culturalmente

Uma das mais importantes expressões do pensamento descolonial contemporâneo, Achille Mbembe, na obra *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada* (2019), insere a noção fanoniana de “declosão do mundo” como resposta ao universalismo europeu, que, segundo ele, se encontra pleno de contradições, entre elas o seu entrelaçamento com a concepção de raça. Com efeito, “o conceito de humano e a noção de humanidade, que uma parte do pensamento ocidental considerava adquiridos, não eram autoevidentes” (MBEMBE, 2019, p. 71). Mbembe explica que na concepção fanoniana da eclosão do mundo existe uma dimensão tripla de insurreição, constituição e até de ressurreição.

Para ele, a eclosão do mundo é a mesma coisa que sua declosão se, segundo Jean-Luc Nancy, entendemos por declosão o desmantelamento e a desmontagem das cercas, cercados e clausuras. Mas, para que a declosão do mundo ocorra, é preciso se libertar de si precisamente com o objetivo de afrontar aquilo que vem e, ao fazê-lo, fazer surgir outros recursos da vida [...]. Para Fanon, a declosão do mundo pressupõe a abolição da raça (MBEMBE, 2019, p. 72).

É necessário, pois, realizar a crítica, tal qual Achille Mbembe (2019) a fez ao pronunciar-se sobre o processo pelo qual os sujeitos oprimidos, ao despertarem para si, para a sua humanidade, também contribuiriam para a criação cosmopolita da própria humanidade; ele chama este processo de “escalada de humanidade”, que não é apenas política ou subjetiva, mas “ontológica”. Nessa ordem de considerações, Mbembe acrescenta que a humanidade, no pensamento da descolonização, não existe *a priori*, sendo preciso, então, “fazê-la surgir através do processo pelo qual o colonizado desperta para a consciência de si mesmo, apropria-se subjetivamente de seu eu, desmonta a cerca e se autoriza a falar em primeira pessoa” (2019, p. 71). Compreende-se, assim, que em troca, “o despertar da consciência de si ou ainda a apropriação de si tem como objetivo não somente a realização de si, mas também, de maneira ainda mais significativa, a escalada de humanidade, um novo início da criação, a declosão do mundo” (MBEMBE, 2019 p. 71).

Nesse intuito, o autor se preocupa em evocar a saída da “grande noite” na qual os sujeitos colonizados foram mergulhados e, como disse Frantz Fanon (2022), ter a necessidade de abandonar essa Europa “que não para de falar do homem, ao mesmo tempo que o massacra por toda parte onde o encontra, em todos os cantos de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo” (2022, p. 323). De acordo com Fanon, há séculos que a Europa impede o progresso dos outros homens e os submete a seus objetivos e a sua glória; “séculos nos quais, em nome de uma pretensa ‘aventura espiritual’, ela asfixia quase toda a humanidade. Vejam-na hoje oscilar entre a desintegração atômica e a desintegração espiritual” (2022, p. 323). Porém, Fanon não rejeitava a modernidade ocidental *per se*; ele procurou transcendê-la, buscando uma consciência universal enraizada num novo humanismo, em outro lugar, além da Europa. Mbembe (2019) deduz que essa escalada de humanidade, tal qual Fanon a caracterizou, só pode ser o resultado de uma luta: a luta pela vida, “que é a mesma coisa que é a luta para fazer eclodir o mundo – consiste em forjar a capacidade de ser si mesmo, de agir por si mesmo e de se erguer por si mesmo” (2019, p. 71). A realidade da dominação é a causa universal da opressão e o que Fanon de fato queria era uma sociedade emancipada, democrática, pluralista e coletivista e comprometida com a demolição das hierarquias coloniais.

Entende-se que este é um importante traço descolonial, revelando uma memória de resistência como princípio orientador da práxis da libertação no campo concreto de uma pedagogia crítica, como defende Enrique Dussel, ao se referir à filosofia como uma pedagogia crítica:

Pues si la filosofía es propiamente una pedagógica, el filósofo es un maestro; De qué; De pensamiento crítico, y la materia es lo que la gente es, y se le agrega criticidade, no se enseña contenido, sino, modo de trabajar los contenidos. Si las categorías permiten formalmente descubrir el modo de trabajar lo que ya tengo puesto, que es mi cultura, mi lengua, mi conocimiento⁹³.

Há, pois, evidências de que para alcançar a libertação é preciso a tomada de consciência de sua necessidade. Os povos colonizados, ou oprimidos, clamam em sua exterioridade pelo rompimento dos laços de dependência dominadora. Uma realidade que se revela, ao mesmo tempo, política e cultural, pois a luta pela libertação é diversa porque cada povo tem sua originalidade, seu *ethos*, que não são compreendidos pelo sistema dominador dos países centrais. A força do pensamento de Enrique Dussel (1977a) está em examinar que a cultura dos grupos e classes oprimidas, a cultura popular, é a que conserva melhor o nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que, de acordo com ele, não será mera repetição das estruturas da cultura do centro. Nessa linha de raciocínio, Paulo Freire também dirá que jamais abandonou a convicção de que só nas bases populares, e com elas, pode-se realizar algo de sério e autêntico para elas. “Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou, por outro lado, a doação ao povo do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca, e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas” (FREIRE, 2018, p. 134).

A cultura popular é interpretada, assim, como cultura de reflexão, ou cultura reflexiva, em oposição à cultura eurocêntrica, vista como reflexa, e instrumentalizada para garantir a dominação. A cultura popular não deve ser entendida como algo pronto ou já existente. É popular no sentido de que o povo – aqueles que trabalham formação e transformação do mundo – é o sujeito dela (a cultura popular) e não o seu destinatário apenas. Os movimentos populares, ao adotarem a cultura popular, da qual o povo é sujeito, cultura produzida pelo povo, pretenderam instaurar a crítica das condições políticas de realização da cultura, qualificando-a como autêntica e necessariamente libertadora, pressupondo, assim, a existência de outra cultura, oposta à popular, a cultura da classe dominante, enquanto parte de uma cultura dominada, cultura inautêntica,

⁹³ Conforme Enrique Dussel, em entrevista a Fabián Cabaluz, sob o título “Filosofía de la liberación y pedagogías críticas latino-americanas”, publicada em *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, nº 21. Ver file:///C:/Users/inesu/Downloads/Filosofia_de_la_Liberacion_y_Pedagogias%20(1).pdf. Consulta em 22/11/2023.

alienada. Portanto, a libertação deve ser pensada a partir do pressuposto da independência cultural.

Um dos sinais da complexidade desse pensamento encontra-se na posição do filósofo Enrique Dussel (1977a) ao atribuir ao povo a tarefa da revolução cultural de libertação a partir de seus valores, as tradições da sabedoria, a memória de compromissos históricos, pois, a cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o núcleo mais incontaminado e irradiativo de resistência do oprimido contra o opressor. Paulo Freire (2011a) também afirma que a “revolução cultural” é o “máximo do esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (2011a, p. 214). Porém, Dussel alerta para a não prática do espontaneísmo, pois o povo sozinho não pode se libertar. “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)” (1977a, p. 100-101). Para esta análise, Dussel busca inspiração em Paulo Freire: “o povo – diz-nos 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 essa teoria [a teoria do oprimido]” (DUSSEL, 1977d, p. 228).

Assim como ocorre em Paulo Freire, Enrique Dussel (1977a) preocupa-se em afirmar que a libertação do oprimido é realizada pelo oprimido, por mediação da consciência crítica do intelectual orgânico, com o povo e no povo. Dussel aponta para a necessidade de refletir primeiramente que a libertação deve ser pensada a partir da valorização do *outro*, de sua exterioridade, enquanto resgate de sua identidade cultural, que foi anulada, aniquilada e totalizada, levando-se em conta que o projeto de dominação pedagógica aniquila a cultura das nações e classes oprimidas. Porém,

ao contrário, o projeto de libertação pedagógica que se opõe à posição “bancária” do educando, como diria Paulo Freire, afirma o que o povo tem de exterioridade, de valores próprios. O projeto pedagógico de libertação não é formulado pelos mestres; já está na consciência do povo [...]. Este projeto, é verdade, pode ser tentado pelos colonizadores convertidos pela *intelligentsia* que descobre seu povo. Fritz Fanon dizia que “numa primeira fase, o intelectual colonizado prova que assimilou a cultura do ocupante (imperial); um segundo momento, o colonizado estremece e decide recordar; por último, um terceiro período, chamado de luta, o colonizado depois de ter tentado perder-se no povo, perder-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”. Todavia,

não é suficiente a ação crítica do intelectual orgânico, como diria Gramsci (DUSSEL, 1977a, p. 101).

O que Enrique Dussel quer, como revelado em seus textos, é que o trabalhador revolucionário da cultura deve ser homem do povo, porém com consciência crítica suficiente para conduzir o próprio povo à sua afirmação cultural. Afinal, enquanto não se conseguir formar na própria práxis a consciência crítica de líderes populares, toda educação será elitista, dominadora, como um meio utilizado para reproduzir relações de exploração e dominação.

2.3.1. As fronteiras do pensamento e a ruptura com a ideologia da exclusão

Enquanto o educador Paulo Freire baseia sua concepção de educação na autodescoberta de constituição do ser como sujeito autônomo e crítico, o filósofo Enrique Dussel propõe, com seu movimento filosófico, reinterpretar o pensar mundial a partir de duas perspectivas: a do centro e a da periferia, ou seja, uma metafísica da alteridade no lugar da ontologia da totalidade. Dussel convoca uma práxis crítica e libertadora, ao mesmo tempo que produz uma crítica à ideologia da exclusão ao elaborar um conhecimento contra-hegemônico.

Em sua obra *Filosofia de la liberación* (1996), Enrique Dussel justifica a filosofia que parte da realidade de pobreza, de opressão e de dominação; uma “filosofia bárbara”. Desta maneira, a ontologia (enquanto pensamento que expressa o ser)⁹⁴ do sistema vigente e do centro, nada mais é do que a ideologia das ideologias e, segundo Dussel, é o fundamento das ideologias dos impérios, do centro, é o acabamento e a realização teórica da opressão prática das periferias (1977a, p. 11). Todavia, se a filosofia como o centro da hegemonia ideológica das classes dominantes é filosofia da dominação, que joga um papel essencial na história europeia sendo universal, e, portanto, como etapa histórica, ela estaria respaldada e consolidada ao resto do mundo. Do ponto de vista de Enrique Dussel, a história é a de uma filosofia a serviço dos dominadores. De acordo com ele, desde o século XVI até o século XX, a América Latina é um continente ontologicamente oprimido por uma “vontade de poder” exercida na totalidade europeia. Dussel acreditava que a “vontade de poder” é uma potência que não só critica os valores

⁹⁴ Conforme Pansarelli (2010, p. 137), Lévinas, autor em que Enrique Dussel inicialmente se inspirou, considerava a ontologia “precisamente a compreensão do verbo ser”.

estabelecidos como propõe os novos. Assim, “propõe os novos valores a partir de uma parte dominante da bipolaridade na totalidade. A América Latina teve, então, como ideal, tornar-se europeia. Enquanto nossa filosofia pensasse como a europeia, tudo iria bem — esse era o ideal (DUSSEL, 1984b, p. 216-217).

A tese de Enrique Dussel é a de que “essa verdade” foi contada sob o prisma da dominação e do dominador, do opressor, à custa de muitas vítimas, porém, em seu entendimento, quando um povo dominador impõe a sua visão de mundo para outro povo, determina a sua percepção, que se torna absoluta, negadora das formas de compreensão de mundo de outros povos. Dussel argumenta que antes mesmo que Colombo pisasse na terra, começou a opressão, e assim que ele divisou a terra, e, como se quisesse “salvá-la”, batizou-a com o nome de San Salvador⁹⁵, sem ao menos perguntar ao indígena se se chamava “Guahananí”. “De modo que antes de se pisar em terra, manejou-se com o destino da história colonial latino-americana. A América Latina foi oprimida cultural, política, econômica e religiosamente” (DUSSEL, 1984b, p. 217).

De acordo com Enrique Dussel, a vontade de Colombo era ela mesma a “vontade unívoca de poder” e essa vontade de poder era tão óbvia para ele como para o homem espanhol ou europeu. Daí Dussel concluir que a razão pela qual “o espanhol, o europeu, sendo ‘o’ homem, perguntou a si mesmo se o índio também o era. Seria homem na medida em que correspondesse à categoria que o europeu tinha acerca do homem; e, caso não correspondesse, seria animal selvagem, isto é: nada” (DUSSEL, 1984b, p. 217). Dussel (1993) observa, então, que o *ego cogito* cartesiano (“penso, logo existo”) foi precedido, 150 anos antes (desde o início da expansão colonial europeia em 1492, o ano do “encobrimento do *outro*”, segundo Dussel) pelo europeu *ego conquistus* (“conquisto, logo existo”). Isso ocorre quando às Américas chegou o “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 122).

O que a Filosofia da Libertação acrescenta aos interesses concretos das vítimas, dos oprimidos, é que ela se coloca a serviço da libertação, procurando quebrar a continuidade dominadora do pensamento colonial. Portanto, contradiz a filosofia do

⁹⁵ Conforme Zimmermann (1986, p. 151), “assim, dando nome à ilha, Colombo apropriou-se dela e de tudo o que ela continha. A história nos conta qual foi o resultado desta posse. A consciência do europeu, a autoconsciência do espanhol nem lhe permite agir de outra forma. Sua consciência era a do senhor no verdadeiro sentido hegeliano: Senhor que põe o ser. O outro, feito escravo, é necessidade lógica”.

centro, representada na antiguidade pelo pensamento grego; e na modernidade, pelo etnocentrismo europeu, para o qual indica Enrique (1977b) que “a tarefa filosófica e política na América Latina, que na verdade quer superar a modernidade do sujeito, deverá propor-se a detectar todos os traços desse sujeito dominador norte-atlântico em nosso oculto ser latino-americano dependente” (1977b, p. 143). É, então, o acabamento e a realização teórica da opressão prática das periferias. Assim, “difícilmente se poderia encontrar em toda essa história o pensamento crítico que seja, de alguma forma, Filosofia da Libertação, enquanto se articula a formação ideológica das classes dominadas” (DUSSEL, 1977a, p. 12).

Enrique Dussel (2005) defende, então, a tese de que a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é *o determinante fundamental da modernidade*. Na visão dele, somente a partir da experiência da Europa como centro do mundo, que se dá, a partir da conquista violenta do Atlântico e da América, a primeira modernidade (1492-1630), mercantil, pré-burguesa, humanista, quando começa a expansão europeia, e quando o europeu passa a se considerar como um “Eu” constituinte. O diagnóstico de Dussel é o de que aí nasce a subjetividade moderna, do eurocentrismo, e “os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são o resultado de um século e meio de ‘modernidade’: são efeito, e não ponto de partida” (2005, 27).

É assim que Enrique Dussel (1993), ao definir o ano de 1492 como a data do nascimento da modernidade com a invasão da América pelos espanhóis, esclarece que é esse o momento “quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade” (1993, p. 8). No entanto, diz Dussel, esse *outro* não foi “descoberto” como *outro*, mas “foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre. “De maneira que 1492 será o momento do ‘nascimento’ da modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem de um mito’ de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não-europeu” (DUSSEL, 1993, p. 8). Na interpretação dusseliana, apenas com a expansão portuguesa desde o século 15 e com o “descobrimento” da América hispânica, todo o planeta se torna “o lugar” de “uma só” História Mundial. A Espanha, como primeira nação “moderna”, abre a primeira etapa “moderna”: o mercantilismo mundial.

Há uma segunda etapa da “modernidade” visualizada por Enrique Dussel, agora devidamente burguesa (1630-1688), e uma terceira etapa inglesa e, mais tarde, francesa, que “expande o modelo anterior – filosoficamente iniciado por Descartes e Espinosa, desdobrando-se para uma coerência mais prática a partir do individualismo possessivo de Hobbes, Locke e Hume” (DUSSEL, 2016a, p. 59). E a América Latina foi um momento constitutivo da modernidade, pois “o sistema colonial não podia ser feudal, senão periférico de um mundo capitalista moderno, portanto, ele mesmo moderno” (2016a, p. 59).

Mas é com a Revolução Industrial do século 18 e do Iluminismo que a modernidade atinge sua plenitude e aprofunda e amplia seu horizonte, “financiada pelo colonialismo, expandindo-se pelo Norte da Europa, pela Ásia e, depois, pela África” (DUSSEL, 2016a, p. 59). Em face dessa “modernidade”, Dussel constrói o entendimento de que a Europa, desde 1492, “centro” da História Mundial, “constitui [...] a todas as outras culturas como sua ‘periferia’” (DUSSEL, 2005, p. 27), ou, em outras palavras, a cultura europeia, com seu “ocidentalismo” óbvio, situava as outras culturas como mais primitivas, pré-modernas, tradicionais, subdesenvolvidas. É neste contexto que Enrique Dussel (2006) concentra-se na crítica à posição ingênua que definia o diálogo entre as culturas “*como una posibilidad simétrica multicultural, idealizada en parte, y donde la comunicación pareciera ser posible para seres racionales*” (2006, p. 42).

A posição de Dussel é a de que os acontecimentos históricos essenciais para a implantação do princípio da subjetividade moderna são, principalmente, a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa. Dussel acrescenta que outros eventos foram citados à lista em uma sequência espacial-temporal, que vai do século 15 ao 18, o que, para ele, trata-se de uma visão “eurocêntrica” porque indica como pontos de partida da Modernidade fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo, uma visão provinciana e regional.

Enrique Dussel (2005) argumenta contrariamente à interpretação hegemônica no que se refere à interpretação da Europa “moderna”, não como um tema alheio à cultura latino-americana, mas contra a opinião corrente, como problema fundamental na definição da “identidade latino-americana”. Entretanto, modernidade é uma categoria teórica e social ampla, não tendo uma compreensão única. Em Enrique Dussel (2022, p. 51-52), há a interpretação de dois paradigmas da Modernidade. O primeiro, se verifica a partir de um horizonte eurocêntrico, provinciano, regional que propõe ser o fenômeno da Modernidade exclusivamente europeu, que se desenvolve desde a Idade Média e se

difunde posteriormente para todo o mundo. Trata-se do paradigma hegemônico, difundido como verdade incontestável, que para Dussel é caracterizado como uma falácia desenvolvimentista. Ou seja, “a modernidade é uma emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII” (DUSSEL, 2005, p. 27).

O segundo, o “paradigma mundial”, na interpretação dusseliana, concebe a Modernidade como a cultura do centro do sistema-mundo, “do primeiro ‘sistema-mundo’ – pela incorporação da Ameríndia –, e como resultado da gestão da dita ‘centralidade’” (2022, p. 52). De todo modo, o problema crucial está em que a Modernidade europeia não é um sistema “*independente* autopoiético, autorreferente, mas é uma ‘parte’ do ‘sistema-mundo’: seu centro”. A modernidade, então, explica Dussel, é um fenômeno que vai se mundializando; “começa pela constituição simultânea da Espanha com referência à sua ‘periferia’ (a primeira de todas, propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru)” (2022, p. 52).

Cada um dos paradigmas apontados por Enrique Dussel faz colocar a América em um determinado *status* histórico, explica Pansarelli (2010, p. 82): “enquanto o paradigma eurocêntrico vai entender que a ‘descoberta’ da América é *resultado* do desenvolvimento autopoiético europeu, o paradigma mundial coloca a América como *condição* para este desenvolvimento”. O segundo paradigma, segundo Dussel, faz entender que a modernidade é fruto do “descobrimento, conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia, que dará à Europa a vantagem comparativa determinante sobre o mundo otomano-mulçumano, a Índia ou a China”, não sua causa (2022, p. 52). Em ambos os casos, “a Ameríndia faz parte da ‘Modernidade’ desde o momento da conquista e colonização” (2022, p. 64).

Enrique Dussel (1993,) tece uma contundente crítica ao “eufemismo do ‘encontro’ de dois mundos, de duas culturas – que as classes dominantes crioulas ou mestiças latino-americanas hoje são as primeiras a propor” (1993, p. 64). Isso é o que constitui, para Dussel, o mito do “novo mundo” como uma cultura construída a partir da harmoniosa unidade de dois mundos e culturas, o do europeu e o do indígena. Nosso autor replica tal argumento observando que o conceito de “encontro” é encobridor, porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do *outro*”, do indígena, em uma relação assimétrica, onde o “mundo do outro” é excluído de toda a racionalidade e validade religiosa possível. De fato, a alegação de Dussel é a de

que esta exclusão se justifica “por uma argumentação encobertamente teológica: trata-se da superioridade – reconhecida ou inconsciente – da ‘Cristandade’ sobre as religiões indígenas” (DUSSEL, 1993, p. 65). Desdobrando tal argumentação para um propósito estratégico metódico, Dussel vai dizer que não se pode, portanto, permitir que as elites dominantes na América Latina ou Espanha continuem falando de “encontro” dos dois mundos ou culturas. Não é, portanto, nem descoberta, nem encontro, mas, sim, “conquista/dominação” e “encobrimento”.

Os estudos de Roque Zimmermann (1986, p. 75) a respeito da obra de Enrique Dussel apontam que a compreensão do regime da cristandade europeia dominadora e conquistadora ilumina toda a história antiga e atual da América Latina, pois, segundo o autor, *religiosamente* possui a “fé verdadeira”; *intelectualmente* gestou na longa Idade Média as incipientes ciências positivas; *política e militarmente* mostra-se forte e coesa quando se tratasse do confronto com outra totalidade emergente; e *culturalmente*, cônica de seus valores objetivos com o primado da filosofia e da teologia.

É assim que, no interior da teoria crítica latino-americana, a qual considera reconhecer a negação da periferia na constituição do sistema mundial moderno, que Aníbal Quijano (2005) também traz uma colaboração sobre essa relação entre a América Latina e a modernidade, e procura reforçar a crítica, a partir de uma “descolonização epistemológica”, sobre o mito da superioridade da sociedade europeia como sendo a primeira a alcançar a modernidade. De acordo com ele, o sucesso da Europa ocidental em tornar-se o centro do moderno sistema-mundo fez com que os europeus adotassem uma característica comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história: o etnocentrismo.

No caso europeu, Quijano (2005) admite que esse traço tinha fundamento e justificção peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, “ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas além disso, *naturalmente* superiores” (2005, p. 111). Em sua interpretação, esse fenômeno levou a um padrão de poder mundial, sobretudo no que diz respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento, ou seja, os europeus, segundo Quijano, geraram uma nova perspectiva temporal da história e ressituararam os povos colonizados e suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica, cujo ápice era a Europa. Porém, “notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os

européus [...] Os povos colonizados eram raças inferiores e, portanto, *anteriores* aos europeus”. Com a colonialidade, o poder se universaliza a partir de um eixo central, assim, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus, com a narrativa de que a história da civilização humana como uma trajetória parte de um estado de natureza e culmina na Europa (QUIJANO, 2005, p. 111).

Aníbal Quijano (2007, p. 94) também adverte que é com a América Latina que o capitalismo se faz mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade se instalam, até hoje, como os eixos constitutivos deste específico padrão de poder dominador, representado pelo controle do trabalho e da classificação social. Quijano afirma que desde a inserção da América no capitalismo mundial moderno/colonial as pessoas se classificam e são classificadas segundo três linhas diferentes, porém articuladas em uma estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, gênero e raça são as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século 16. É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas (2007, p. 115).

Porém, mais que classes sociais, a modernidade produziu classificações sociais, por isso Quijano alerta que é pertinente sair da teoria eurocêntrica das classes sociais e avançar para a *teoria histórica da classificação social*, visto estas serem elementos necessários do padrão de poder em nível mundial. Segundo ele, o conceito de classificação social se refere aos processos de longo prazo “*en los cuales las gentes disputan por el control de los ámbitos básicos de existencia social*”. Para Quijano, os resultados disso se configuram como um “*patrón de distribución del poder, centrado en relaciones de explotación/dominación/conflicto entre la población de una sociedad y en una historia determinada*” (2007, p. 114). O padrão de poder opera diferenciadamente conforme cada realidade geopolítica.

2.3.2. A dominação na relação Eu-Outro

Com Enrique Dussel, compreende-se a relação de dominação do Eu (países do centro/o opressor) sobre o *outro* (países da periferia/o oprimido) e como essa relação pode ser transformada a partir da atitude crítica do dominado/oprimido com o desenvolvimento da capacidade crítica de ver o mundo que o cerca. Lembra Dussel que a noção de *outro*, “para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia”. Com a Filosofia da

Libertação, Dussel propõe perceber o rosto do *outro* (do indígena assassinado, do escravo como mercadoria, da mulher vilipendiada, da criança subjugada), que, segundo ele, é exterior à totalidade hegemônica emergida da cultura eurocêntrica.

É a partir daí a crítica dusseliana ao capitalismo desde seus pressupostos, aclarando que é dos processos de acumulação primitiva deflagrados pela colonização, que a miséria dos povos nas nações periféricas é proporcional à riqueza das nações ricas. Nesse sentido, Enrique Dussel (2005) tece uma dura crítica aos verdadeiros interesses da colonização das Américas. De acordo com ele, a Europa moderna, desde 1492, marco paradigmático do nascimento da modernidade, usará a conquista da América Latina (a América do Norte só entra no jogo no século XVII) “como *trampolim* para tirar uma ‘vantagem comparativa’ determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-mulçumana etc.). Sua superioridade será fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência etc. que acumulará desde a conquista da América Latina” (2005, p. 28). A interpretação que Dussel engendrou é determinante para entender que:

Cuando llegó el español a América, vio que el indio tenía oro y plata y que los colocaba en los templos – ¡miren qué manera de usar el oro...! –, entonces llevó los metales a España para que Carlos V los usara contra los luteranos y fuera por último a los bancos de Inglaterra, lugar mucho más digno que los templos de los indios ... a los ojos del hombre moderno europeo. Así pues, cuando envidio al Otro y me entristezco de su bien, le saco su bien, y de esta manera lo niego, y como lo niego porque lo odio (lo odio porque no me alegro de su bien) desconfió de todo lo que me diga ¿por qué? Porque es inculto, porque lo suyo es fetichismo, hechicería, como las inmoluciones de prisioneros que los aztecas ofrecían en el altar del dios Sol. Aquello era “horrible”; sin embargo, cuando los españoles los ultimaron en mucha mayor cantidad al dios “oro” en las minas, eso era perfectamente “natural”. ¿Que les parece más digno para un indio, morir como un burro de trabajo en la mina o en la Casa de la Moneda en Potosí, dando vueltas alrededor de la noria para imprimir monedas de plata, o morir en un altar levantado al dios Sol? Ustedes saben, que los que morían en el altar del dios Sol, morían dignamente, como hombres, y no chillaban ni gritaban, porque aunque hubieran caído prisioneros sabían que estaban alimentando al dios Sol; por ello era una muerte digna de hombres. En cambio los que morían instrumentos del dios “oro” tenían una muerte más indigna. Sin embargo, esa muerte, es, en el fondo, justificada por las Leyes de Indias (DUSSEL, 1995b, p. 123-124).

Diante de tal problema do direito colonial de escravizar violentamente os povos originários, Enrique Dussel (1988) aborda a exterioridade como condição necessária à sua crítica à totalidade, expressa no capital, no qual o trabalhador não tem qualquer valor. Dussel insiste em dizer que com a categoria de totalidade, o oprimido, como oprimido no

capital, é apenas uma classe explorada. Porém, constitui-se também a categoria de exterioridade, com a qual o oprimido é visto como pessoa, como homem (não como assalariado) e como trabalho vivo não objetivado. O que quer dizer que, para Dussel, a classe “*es la condición social del oprimido como subsumido en el capital (en la totalidad); el ‘pueblo’ es la condición comunitaria del oprimido como exterioridad*” (1988, p. 372).

A preocupação de Dussel com a situação colonizadora da América Latina o faz denunciar a lógica da totalização produzida pelo pensamento filosófico europeu, que produz a exploração e a dominação dos povos latino-americanos. Neste sentido, ele introduz no pensamento filosófico latino-americano a lógica da “exterioridade”, centrada no conceito de libertação, entendido como a participação consciente de cada pessoa na condução do próprio destino. Exclama ele em nome do oprimido, da vítima: “ – Tenho fome! Tenho história própria! Deixem-me ser dis-tinto! Já não desejo ser objeto de missão, nem de educação civilizadora, nem de métodos pedagógicos! Deixem-me ser! Tenho Direito!” (DUSSEL, 1977d, p. 240).

É do entendimento de abrir-se ao *outro* em uma atitude de escuta que a Filosofia da Libertação passa a entender a América Latina como o “não-ser” ou a outra face que a modernidade eurocêntrica não queria/ou não quer ver. O que Enrique Dussel propôs foi uma filosofia que mostre a possibilidade do diálogo mediante a afirmação da diferença e da alteridade em uma perspectiva do diferente, do oprimido/da vítima, daqueles que ficaram à margem das construções ideológicas sociais.

2.3.2.1. Violência e negação do *outro*

Para Enrique Dussel, o ego da dominação moderna, que assola a periferia do mundo, é uma totalidade divinizada e fetichizada, que buscou constituir o *outro* como dominado sob controle do conquistador, do domínio do centro sobre uma periferia, sustentado em sistemas filosóficos que afirma a superioridade ontológica da Europa contra os demais povos e culturas. Para ele,

El hecho de que un tal Estado europeo, imperial, tenga derechos divinos para su dominio mundial es lo que ha justificado ontológicamente la sacralidad de la conquista de América, de la anexión a los Estados Unidos de muchos territorios mexicanos, de la constitución de un mundo colonial en África y Asia en el siglo XIX, y en el presente, la nueva justificación de guerras de depredación que las potencias del "centro" (Estados Unidos, Europa, Rusia, Japón) realizan en la "periferia". En nuestra América Latina, por otro lado, la

CIA realiza sus misiones en nombre de la "seguridad del hemisferio occidental" y la defensa de la "civilización occidental y cristiana". Es decir, lo exterior al centro es ofrendado al dios del sistema: al fetiche al cual se le rinde culto ahogando la revolución liberadora del Tercer Mundo y de las clases oprimidas (DUSSEL, 1980b, p. 44).

A ação pensada para reverter tal opressão daquele de “fora”, que exerce a vontade de domínio é a necessidade da consciência que o oprimido deve ter para se ver liberto da pressão dos que se arrogam ao direito de pensar e decidir por ele, por meio de modelos importados de uma outra realidade. Aí é que Dussel aborda as consequências do papel do intelectual pouco comprometido com a mediação do pensar crítico, uma vez que repetir o pensamento e as palavras do Atlântico Norte “já não significará inocente vocação de um intelectual só ocupado com a realidade acadêmica ou teórica” (DUSSEL, 1977a, p. 191), visto que, para além do legado de desigualdades e injustiças sociais advindos do colonialismo, configura-se, ainda, *a colonialidade do saber*, que se quer universal e procura impedir os povos chancelados como subalternos de compreender o mundo a partir de seu próprio mundo e das epistemes que lhes são próprias. Na América Latina, desde a “conquista” e a colonização, o conhecimento foi usado para dominar tanto a natureza quanto os povos originários. Assim,

Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Observe-se que Walter Mignolo (2017) também constata que a colonialidade do poder é permeada por certos mecanismos de controle específicos, como a colonialidade do ser e a do saber⁹⁶. Mignolo entende que há uma diversidade de saberes que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender a potencialidade da história e da cultura de populações colonizadas, visibilizando os diferentes conhecimentos e formas de conhecer que articulem a resistência à imposição colonial. Daí Mignolo (2007) ressaltar que *“la decolonialidad es la energia que no se deja manejar por la lógica de la*

⁹⁶ Conforme PAZELLO (2014, p. 94), ao nível da colonialidade, Mignolo aponta para três níveis: a colonialidade do poder, onde residem os elementos políticos e econômicos; a colonialidade do saber, os epistêmicos e os filosóficos; e a colonialidade do ser, com as questões de gênero e a subjetividade.

colonialidad, ni si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad [...], el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre” (2007, p. 27). Assim, a descolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência e se caracteriza como *pluriversal*, porque abriga várias genealogias dispersas mundo afora, e não universal, como o pensamento eurocêntrico.

Com efeito, opções coloniais, diz Mignolo (2007), estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados, por isso o pensamento descolonial tem “*como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, da la matriz colonial de poder)*” (2007, p. 30). O resultado dessa procura deve comemorar a civilização que “preza a vida ao invés de tornar certas vidas dispensáveis para acumular riqueza e acumular a morte”, e dificilmente pode ser construída “a partir das ruínas da civilização ocidental, mesmo com suas ‘boas’ promessas” (MIGNOLO, 2008a, p. 296). Assim, ainda conforme Mignolo (2003), a colonialidade do saber está diretamente associada ao que ele chama de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. É como também se expressou Quijano (2005) ao dizer que o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução do saber. De acordo com ele, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus.

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocadamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 111).

O fato é que a chegada dos europeus colonizadores na América foi absolutamente trágica para os povos ameríndios⁹⁷ com a implantação da cultura da violência em todo o continente, que resultou na inumanização e escravização dos povos que ali habitavam, entendendo-os como povos bárbaros e irracionais e, portanto, escravos por natureza; com a exploração econômica e da riqueza natural; com a imposição de valores e de uma europeização compulsória, não reconhecendo o *ethos* de povos, tais como astecas, incas, entre outros; e, por fim, com a destruição em massa das civilizações indígenas, manchando de sangue a história da América Latina. A verdade é que, desde a chegada dos espanhóis e portugueses, o indígena, e depois o negro e o mestiço foram considerados como “seres à disposição do conquistador”, duvidando-se até mesmo se esses povos fariam ou não parte da “espécie humana” ou se teriam ou não “alma imortal”.

Esse trágico massacre se estendeu ainda sobre a cultura desses povos e sobre sua organização política, com a Europa se lançando sobre a periferia, “sobre a exterioridade política; sobre as mulheres de outros homens; sobre seus filhos; sobre seus deuses. Em nome do ser, do mundo humano, da civilização, aniquila a alteridade de outros homens, de outras culturas, de outras eróticas, de outras religiões” (DUSSEL, 1977a, p. 58).

Nesse contexto, a análise dessa tragédia para a conformação de um pensamento descolonial ganha mais nitidez com a crítica “à posição ingênua que definia o diálogo entre culturas como possibilidade multicultural simétrica”, pois, de acordo com Dussel (2016a, p. 59), o que despontava para esse debate era a necessidade de situar as culturas em uma situação assimétrica, que se originava a partir de suas respectivas posições no próprio sistema colonial, considerando que “a cultura ocidental, com seu evidente ‘ocidentalismo’, alocava todas as demais culturas como mais primitivas, como pré-modernas, tradicionais e subdesenvolvidas” (2016a, p. 59). Porém, há um despertar que define um novo olhar sobre essa condição: “*Las hipótesis que nos habían permitido negar la inexistencia de la cultura latinoamericana nos llevaban ahora al descubrimiento de una nueva visión crítica de las culturas periféricas, e inclusive de Europa misma*” (DUSSEL, 2006, p. 37). Não se trata, porém, de que a crítica descolonial às teorias eurocêntricas seja de negação absoluta. Fato é que apesar de se apresentarem como universais, as teorias eurocêntricas são também, como toda e qualquer teoria, situadas e interessadas. Pode-se, desse modo, admitir o que alerta Grosfoguel (2008) de que a

⁹⁷ Habitantes indígenas nas Américas antes da chegada dos europeus para colonizá-los em 1492.

primeira conclusão a tirar do deslocamento da geopolítica do conhecimento é que aquilo que chegou às Américas nos finais do século 16 não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. O que, de fato, chegou “foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo não é capaz de explicar” (2008, p. 122).

Observe-se que os embates teóricos travados por Enrique Dussel com o pensamento euro-ocidental o levou a uma série de reflexões sobre a liberdade. No entanto, novas indagações se abriram para o questionamento da história europeia como História Universal com a procura de perspectivas do saber não eurocêntrico, não se tratando, entretanto, de abandonar todo o arcabouço de conhecimento construído pelos europeus e por outros povos em períodos históricos anteriores. Porém, a narrativa do mito civilizador, que se sustenta na fictícia necessidade de os povos colonizados dependerem de seus colonizadores para, assim, atingirem seu desenvolvimento, está na lógica da modernidade, fazendo com que o mercado capitalista centrado na Europa ganhe dimensão mundial. Para Dussel (2012b, p. 17), tratava-se de um processo dominador que se apresentava como “emancipador” àqueles que precisavam ser civilizados, incluídos na história. O trágico da constituição de um sistema-mundo econômico capitalista, diz Dussel em seu texto, é que o mundo colonial será interpretado como habitado por seres humanos que podem ser explorados, seres de segunda categoria. Ou seja, eram sub-humanos aos quais “a civilização europeia lhes concedia alguma humanidade ao mesmo tempo em que os dominava. A colonização era interpretada desde a Europa como um dom: o dom da humanização. Esta ideologia, junto com todas as ideologias modernas, reinou até o presente” (2012d, p. 17).

Fica demonstrada, portanto, a lógica da dominação com toda a sua violência, tendo o intuito de impedir que esses povos, em algum momento, pudessem se revoltar e afirmar a sua identidade e seu desejo de não mais compactuar com a condição de povo colonizado. O processo para tal “conquista” foi militar, prático, com a negação do *outro*, sujeitado e alienado “a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’, como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas), ou como africano escravo” (DUSSEL, 1993, p. 44). Uma conquista sobre a qual “Bolívar sublinhava as ‘barbaridades dos espanhóis’, como ‘barbaridades que o tempo presente rejeitou como fabulosas, pois parecem superiores à perversidade humana” (DUSSEL, 2005, p. 40). Em proporções diferentes a cada nação, a cada povo,

o continente latino-americano sofreu os horrores das conquistas militares, da subjugação dos povos indígenas, do tráfico de escravos africanos, da cristianização e aculturação dos povos subjugados, do processo de mestiçagem, com contínuas violências sexuais e rapto de mulheres.

A negação do *outro* é denunciada por Enrique Dussel que vê aí a negação do todo existente antes da chegada dos colonizadores, incluída a “conquista espiritual” diante do domínio que os europeus exerceram sobre o imaginário do nativo das Américas, levando em conta que a práxis conquistadora estava fundamentada num desígnio divino, pois “depois de ‘descoberto’ o espaço (como geografia), e ‘conquistados’ os corpos, diria Foucault (como geopolítica), era necessário agora controlar o imaginário a partir de uma nova compreensão religiosa do mundo da vida” (DUSSEL, 1993, p. 59). Desse modo, propunha-se aos indígenas, sob ameaça⁹⁸, a conversão à religião cristã europeia, uma vez que, como distorção do real tais argumentos interesseiros consideravam que todo o “mundo” imaginário do indígena era “demoníaco” e, como tal, deveria ser destruído, pois era interpretado como o negativo, o pagão, o satânico e perverso.

2.3.2.2. O ato de acusar para transformar

Enrique Dussel chama a atenção para os estudos de Bartolomé de Las Casas (1484-1566), considerado o primeiro teólogo da libertação e grande inspirador de Dussel, e da influência de suas obras, que se ampliaram pelo mundo, divulgando as denúncias contra a colonização espanhola, em especial o livro *Brevíssima relação da destruição das Índias: o paraíso destruído*, escrita em 1542, que contribuiu para o debate a respeito da origem histórica da dominação sobre os povos latino-americanos. Neste livro, Las Casas, um mordaz crítico da modernidade colonial violenta, denuncia a injustiça da escravização do indígena e do negro; diz ele que “o motivo pelo qual os cristãos mataram e destruíram tantas e tais e tão infinito número de almas foi apenas por ter por seu fim último o ouro e

⁹⁸ Conforme Enrique Dussel (1993, p. 60), os conquistadores liam aos indígenas das Américas um texto, “O requerimento”, antes de começar alguma batalha contra eles, em que havia a proposta a eles a conversão à religião cristã europeia para lhes evitar a dor da derrota. Eis: “A vos rogo e *requero* que entendais bem isto que vos disse, e para entende-lo e deliberar sobre isso tomais todo o tempo que for justo, reconheçais a Igreja como senhora e superiora do Universo Mundo, e ao Sumo Pontífice chamado Papa e em seu nome, e a sua Majestade em seu lugar, como superior e senhor e rei das ilhas e terra firme... se não o fizerdes, ou nisso dilação maliciosa puserdes, certificai-vos que com a ajuda de Deus irei poderosamente contra vós e vos farei guerra por todas as partes e maneira que puder... tomarei vossas mulheres e filhos e os farei escravos, e como tais os venderei, e tomarei vossos bens e vos farei todos os males e danos que puder”.

encher-se de riqueza em poucos dias”, relata Dussel, complementando que essa acusação valerá depois contra o poder imperial francês, inglês ou norte-americano. “É uma crítica ao homem burguês que imola o homem pela riqueza (o *homo homini lúpus* de Hobbes ou a balança vantajosa do comércio internacional de um Adam Smith posteriormente): o oprimido é o primitivo oprimido por um regime de dependência colonial” (DUSSEL, 1984a, p. 139-140).

Enrique Dussel (1977a, p. 15-16) considera os antecedentes da Filosofia da Libertação mais antigos do que a filosofia moderna europeia, refletidos nos depoimentos de Las Casas, que dissera com muita exatidão que “duas maneiras tiveram em extirpar da face da terra aquelas miseráveis nações”, referindo-se aos dois modos que os europeus usaram para dominar a periferia. Nas palavras de Las Casas, reproduzidas por Dussel, “uma das maneiras, por injustas, cruéis, sangrentas e tirânicas guerras”, ou seja, complementa Dussel, os europeus assassinaram os habitantes da periferia (é a morte do outro). A outra é: “depois que assassinaram todos os que podiam anelar a liberdade, que são os homens varões, porque comumente não deixam na guerra senão crianças e mulheres, estes são oprimidos com a mais dura, horrível e áspera servidão” (LAS CASAS apud DUSSEL, 1977a, p. 15-16).

Os relatos do clérigo Bartolomé de Las Casas despertaram o desejo de libertação e de indignação frente ao sistema de dominação e opressão que já se verificava naqueles idos no continente latino-americano, e que deram os primeiros passos para a confrontação da colonialidade.

A causa (final) por que os cristãos mataram e destruíram tantas e tais e tão infinito número de almas foi somente por terem como seu fim último o ouro e se encher de riqueza em pouquíssimos dias e subir a estados muito altos e sem proporção a suas pessoas. (A causa foi) pela insaciável cobiça e ambição que tiveram... Devo suplicar a Sua Majestade com insistência importuna, que não conceda nem permita aquela que os tiranos inventaram, prosseguiram e cometeram, e que chamam conquista (LAS CASAS apud DUSSEL, 1993, p. 42).

Diz Enrique Dussel que até o revolucionário Simón Bolívar (1783-1830) inspirou-se em Las Casas, para a redação de algumas de suas cartas encorajando a luta contra a Espanha, assim como alguns heróis da independência mexicana no começo do século 19, fazendo novamente renascer “sua figura nos movimentos assim chamados ‘indigenistas’, no Peru ou no México” (DUSSEL, 1984a, p. 142). Dussel acreditava que a significação mundial de Las Casas hoje é a de ele ter sido o primeiro europeu a perceber a injustiça do sistema colonial e neocolonial, econômico, político e cultural “que as

potências do Atlântico Norte desenvolvem desde o século XV até o XX sobre os povos subdesenvolvidos, oprimidos, da América Latina, África e Ásia” (DUSSEL, 1984a, p. 142), ou seja, o primeiro teórico explicitamente partidário da doutrina da libertação da periferia em relação ao eurocentrismo.

Enrique Dussel (1977a) assevera, então, que a filosofia que souber pensar a realidade da relação opressor-oprimido, colonizador-colonizado nos países periféricos, ou seja, a realidade mundial atual, não a partir da perspectiva do centro, do poder político, econômico ou militar, “mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia, esta filosofia não será ideológica (ou ao menos o será em menor medida). Sua realidade é a terra toda e para ela são (não são o não-ser) realidade também ‘os condenados da terra’” (1977a, p. 16).

Não são novidades as significativas transformações nas relações geopolíticas que vêm se operando globalmente desde finais do século 20, quando se verificou um substantivo aumento da importância dos países ditos, na época, de *terceiro mundo*, ou *em desenvolvimento*, ou *periféricos*, que iniciaram o debate sobre *independência* ou *descolonialidade*, em relação aos países centrais europeus, especialmente dos países latino-americanos na tentativa de romper a hegemonia que se verificava, principalmente dos EUA, após o colapso do chamado socialismo real. Porém, explica o semiologista Walter Mignolo (2008a, p. 293), que “desenvolvimento” era um outro termo na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade, ou seja, novas formas de controle e exploração dos países rotulados como “terceiro mundo” e “subdesenvolvido”. Mignolo se empenhou em analisar a recriação do continente americano a partir de novos significados e imaginários, voltados à cooperação e livres dos controles exercidos pelo projeto eurocêntrico hegemônico. Para este autor (2007), a modernidade é uma hidra de três cabeças, ainda que só mostre uma: a retórica de salvação e progresso; a colonialidade, por sua vez, em uma de suas facetas, é a pobreza, não aparece na retórica da modernidade como sua necessária contraparte, mas como algo desprendido dela. A descolonialidade é, então, de acordo com Mignolo, um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, como sendo “*la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad*” (2007, p. 27).

Uma nova configuração em âmbito mundial começa, então, a se delinear para além daquela estritamente político-econômica. O debate amplia-se para um gradual rompimento das relações colonialistas ainda vigentes, tanto na América Latina como nos

países africanos, no que pode ser chamado de “libertação cultural”. Observe-se que a discussão não se limita em uma determinada região, ela não é geográfica; situa-se em uma situação de oposição ao eurocentrismo, com uma proposta epistêmica, com o compromisso da libertação, com o fim da dominação colonial e com o comprometimento de solidariedade a pessoas oprimidas, que, silenciadas, foram invisibilizadas pela narrativa da colonialidade, mas também pela modernidade. Mignolo explica, no entanto, que as bases históricas da descolonialidade já se encontravam na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África, cujo principal objetivo era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho sugerido foi a “descolonização”, não se tratando, entretanto, de uma “terceira via”, mas de desprender-se das principais macronarrativas ocidentais. Em 1961, em Belgrado, foi realizada a Conferência dos Países Não Alinhados, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. A proposta que serve de fecho a esses encontros, de acordo com Mignolo (2017, p. 15), é a de que a descolonialidade apresenta-se como outra opção, abrindo “um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)”.

A crítica que se delineava nessa ocasião era por buscar, em lugar da razão única, universal, eurocêntrica, “razões” plurais, múltiplas, dando voz a quem não tinha voz, olhando no rosto do *outro*, do oprimido, das vítimas, dos colonizados. Iniciativas significativas despontam no horizonte filosófico latino-americano, investigando e produzindo um pensamento próprio com base no *ethos* dos povos da região e com críticas à postura filosófica eurocêntrica. Dessa forma, pontifica Dussel (1995a, p. 47) que “não somos ‘aquele outro, diferente da razão’ [...] o que pretendemos é manifestar eficazmente ‘a razão do outro’ [...] Pretendemos ser a expressão da “razão” dos que se situam bem além da ‘razão’ eurocêntrica, machista, pedagogicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista”.

É neste contexto que Enrique Dussel, em sua postura crítica de buscar uma Filosofia da Libertação, que não a vinda dos pensadores europeus, explicita sua tese de que Parmênides, desde a Grécia, anunciou o começo radical da filosofia como ontologia, visto que o “não-ser”, nunca pode “vir-a-ser”. Assim, como afirmou Parmênides: “*El ser*

es, *el no-ser no es*”⁹⁹. Ou seja, “o ser é = o grego é, e o não-ser não é = o que não é grego não é”¹⁰⁰. Essa lógica é para Dussel excludente e totalizadora, “de maneira que, contra Parmênides, sempre nos propusemos afirmar: o ser (do sistema) é; o não-ser (além do sistema) é *real*”¹⁰¹. Portanto, explica Dussel, a realidade do outro além do sistema de dominação, além do ser, da totalidade vigente, é a proposta principal da Filosofia da Libertação. Então, ele pergunta:

¿Qué es el ser sino el fundamento del mundo, el horizonte que comprende la totalidad dentro de la cual vivo, la frontera que controlan nuestros ejércitos? El ser coincide con el mundo; es como la luz (tó fós) que ilumina un ámbito y que no es vista. El ser no se ve; se ve lo que él ilumina: las cosas (ta ónta), los útiles (ta prágmata). Pero el ser es lo griego, la luz de la propia cultura griega. El ser llega hasta las fronteras de la helenicidad. Más allá, más allá del horizonte, está el no-ser, el bárbaro, Europa y Asia. Es en la política, la de Platón, Aristóteles, Epicuro y los estoicos, donde se descubre el sentido de la ontología (DUSSEL, 1996, p. 17).

Tal percepção leva Enrique Dussel (1995b) a considerar que a ontologia termina por afirmar que o ser, o divino, o político e o eterno podem ser identificados como uma e a mesma coisa: identidade do poder e a dominação, do centro imperial, dos países ricos sobre os países pobres. Assim: o centro é, a periferia não é. Essa é a razão que leva Enrique Dussel a levar em conta que “*cuando afirmo que es natural lo que es de mi mundo, si otro es de otro mundo, ese otro es antinatural, porque no es de mi mundo*”. Assim, ele entende que o outro é negado como outro “*es interiorizado al mundo como cosa y, a su vez, es definido desde el ser de la totalidad, que no es sino el ser de un subgrupo dominante*” (DUSSEL, 1995b, p. 125-126).

A visão apresentada por Enrique Dussel, como resposta ao universalismo europeu, aponta que, ao contrário da ontologia (do centro), a metafísica da alteridade (da

⁹⁹ Conforme Enrique Dussel (1995b, p. 125): “*Se nos dijo que ‘el ser es, el no-ser no es (Parménides). ‘¿Qué inocente!’ o ‘¿qué abstracto!’ dirán ustedes. No, ¡qué colonizador!. El no-ser son los bárbaros, ellos no-son, y como el no-ser no es, pues sólo el ser es, ¿que pasa entonces? Al Otro se lo pone en el mundo; y el único mundo ‘que es’ es el que tiene el dominio del todo. Para Aristóteles, [...] el varón libre de Atenas ‘es’ el hombre; los varones esclavos no son hombres, y la mujer no tiene capacidad plena electiva y el niño está en potencia. [...] ¿Qué há pasado para llegarse a una afirmación tan alienante? Lo que há pasado es que, de hecho, un grupo há constituído a su mundo – en el sentido que indiqué antes: totalidad de sentido, proyecto, fundamento – en el mundo natural y divino; há divinizado su mundo y dice que es eterno y, además, que es natural. De manera que ser virtuoso es actuar según la naturaleza.*”

¹⁰⁰ In Zimmermann, *América Latina, o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*, 1986, p. 157.

¹⁰¹ Conforme DUSSEL, Enrique, no prefácio do livro *América Latina, o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*, de Roque Zimmermann.

periferia), ou filosofia da libertação é um saber pensar o mundo desde a exterioridade alterativa do *outro* e, portanto, da negatividade ontológica, ou seja, o direito de ser latino-americano, distinto de outros povos, e o direito de ser dos demais povos oprimidos, vitimados, o que implica o direito de não ser eurocêntrico ou hegemônico.

2.3.3. Superar a modernidade pela transmodernidade

Enrique Dussel quer demonstrar a necessidade de superar a modernidade, levando em consideração que a modernidade surge a partir da conquista, da colonização e da negação do *outro* através do exercício da violência, pois, devido a seu conteúdo secundário e negativo mítico, a “modernidade” é justificação de uma práxis irracional de violência. De acordo com ele o *mito* da modernidade poderia ser descrito assim:

- a) a civilização moderna se autocompreende como mais desenvolvida, superior (o que significará sustentar sem consciência uma posição ideologicamente eurocêntrica);
- b) a superioridade obriga, como exigência moral, a desenvolver os mais primitivos, rudes, bárbaros;
- c) o caminho do referido processo educativo de desenvolvimento deve ser o seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia, o que determina novamente sem consciência alguma, a “falácia desenvolvimentista”);
- d) como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se for necessário, para destruir os obstáculos de tal modernização (a guerra justa colonial);
- e) esta dominação produz vítimas (de muitas variadas maneiras, violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de ser holocaustos de um sacrifício salvador (do colonizado, do escravo africano, da mulher, da destruição ecológica da terra etc.);
- f) para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (o fato de se opor ao processo civilizador) que permite que a “modernidade” se apresente não só como inocente, mas também como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas;
- g) por último, e pelo caráter “civilizatório” da “modernidade”, são interpretados como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser fraco etc. (DUSSEL, 1993, p. 185-186).

Entendida nesse sentido, a tese de Enrique Dussel (2005) é a de que a modernidade nasce *realmente* em 1492. Para sua *real superação* ele apresenta a transmodernidade como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso etc. O processo de superação da modernidade, alcançando

a *transmodernidade*, ou seja, ir além da modernidade, superando seu *mito*, exige, no pensamento dusseliano, a incorporação do *outro* e a insubmissão à racionalidade moderna, ou seja, a insubmissão à colonialidade europeia. Tais bases contribuíram significativamente para a conformação de um diálogo intercultural e crítico, em que se processa o reconhecimento do *outro* como condição de relação e diálogos simétricos, ou seja, sem gerar centro e periferia assimétricos, mas igualdade “com” o *outro*, em sua absoluta alteridade, e não “sobre” o *outro*. Um diálogo para o qual a tarefa consiste em desenvolver uma ‘teoria’ ou “filosofia do diálogo”, “como parte da filosofia da libertação do oprimido, do incomunicado, do excluído, do outro” (DUSSEL, 1993, p. 8)

Resumidamente, a transmodernidade é o projeto utópico que Enrique Dussel propôs para transcender a versão eurocêntrica da modernidade, visando concretizar o inacabado e incompleto projeto da descolonização. Para ele, em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, é necessário “que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo” (GROSFOGUEL, 2008, 139).

Por isso, o projeto político-epistemológico transmoderno que Enrique Dussel (2016a) propõe envolve a tentativa libertadora resumida em quatro situações. Em primeiro lugar, a afirmação é indicada como valorização de seus próprios momentos culturais negados ou depreciados pela modernidade/colonialidade; em segundo lugar, os valores tradicionais ignorados pela modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, partindo de suas próprias possibilidades hermenêuticas; em terceiro lugar, Dussel cita os críticos, que, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das “fronteiras” para, então, criar um pensamento verdadeiramente crítico; em quarto lugar, o alerta de que este é um processo que supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças para rumar ao caminho de uma utopia transmoderna, ou seja, uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só descolonizada, mas renovada (2016a, p. 69-70), pois, como salientado por Rita Segato (2006), “a cultura é constituída por costumes, tanto do pensamento e dos valores, no sentido de normas e modos costumeiros de pensar e julgar, quanto das práticas, no sentido de ações e formas de interação habituais”.

Anibal Quijano (2005) afirma que Enrique Dussel propôs a categoria de *transmodernidade* como alternativa para a pretensão eurocêntrica de que a Europa é a produtora original da modernidade. Quijano explica que, de acordo com a proposta

dusseliana, “a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, mas tem lugar não só na Europa, mas em todo o mundo que se configura a partir da América”(2005, p. 113). Para Quijano, Dussel acerta no alvo ao refutar um dos mitos prediletos do eurocentrismo e faz a seguinte observação: “mas é controverso que o ego individual diferenciado seja um fenômeno exclusivamente pertencente ao período iniciado com a América” (2005, p. 113).

Maldonado-Torres (2007) também defende que a descolonização aspira romper com a lógica monológica da modernidade. Dessa forma, é preciso fomentar a transmodernidade, que, para ele, é um conceito que também deve se entender como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. Na visão de Maldonado-Torres, a transmodernidade é um convite para pensar, de forma crítica, a modernidade/colonialidade *“desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser. La transmodernidad envuelve, pues, una ética dialógica radical y un cosmopolitanismo decolonial crítico”* (2007, p. 162).

Face ao exposto, Enrique Dussel (2016) traz uma radicalidade ao seu método ao propor que a sua base seja o *outra* livre, não dominado, não oprimido, não violentado em seus direitos para superar as crônicas formas de colonialismo ao não reconhecer a legitimação do discurso dominador, para tanto propõe reconhecer uma nova localização das culturas periféricas na história mundial e promover o diálogo intercultural, considerando que a etapa “culturalista”, na visão de Dussel, tinha acabado. Se as culturas periféricas são tratadas como exterioridade da Modernidade, como excluídas, negadas e ignoradas, a tarefa que se coloca é a de estabelecer um diálogo transmoderno e simétrico entre essas culturas.

2.4. A responsabilidade contra a indiferença

Pode-se considerar que a filosofia latino-americana, em sua postura eminentemente crítica com que nos brindou Enrique Dussel (1986) objetiva o pensar que sabe escutar o oprimido, que sabe comprometer-se com o movimento ou com a mobilização da libertação e, no próprio caminhar, vai pensando a palavra reveladora que interpela a justiça. Ou seja, escutar a voz latino-americana, palavra sempre reveladora e nunca ouvida nem interpretada, esse pensar filosófico, como pedagogia da libertação latino-americana, como um grito, um clamor, “é a exortação do mestre, que faz reincidir

sobre o discípulo a objeção que antes havia recebido; agora, como revelação reduplicadamente pro-vocativa, criadora” (1986, p. 211).

Também Paulo Freire, no ensaio “O papel educativo das igrejas na América Latina” (2011d), fala de homens e mulheres, agentes de uma igreja progressista, que perceberam a força dos opressores sobre os povos dominados no continente latino-americano e resolveram reagir à violência desses, e a resposta não poderia ser outra, “senão o compromisso com a libertação das classes oprimidas, através da transformação revolucionária da sociedade” (2011d, p. 183). Para tal processo de libertação, Paulo Freire tinha também a preocupação com o oprimido que vira opressor. Para ele, o grande problema está em como poderão os oprimidos que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação. Tal preocupação é uma questão de fim e não de meio, visto que “somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”. No texto em questão, Freire ataca o cerne do problema advertindo que enquanto os oprimidos “vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (2011a, p. 43)

Os interesses imperialistas na América Latina, que, em si, na visão de Paulo Freire (2011d), condicionam a própria transição da sociedade, fazem-se mais e mais agressivos e expressam-se por meio de variadas formas de penetração e de controle da sociedade dependente. Freire explica que em certo momento deste período [início dos anos 1970], a ênfase no processo da industrialização provoca a configuração de uma “ideologia do desenvolvimento”, de caráter nacionalista, que, em outras teses, defende o pacto entre as “burguesias nacionais” e o “proletariado emergente” (2011d, p. 191). Como resultado, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) passa a exercer influência decisiva na explicitação de teses desenvolvimentistas na qual se junta o Instituto Latino-americano de Planejamento Econômico e Social (Ilpes), porém, alerta Freire de que “seria impossível compreender todo este movimento com as diferentes perspectivas que se expressam nessa época, em face do ‘atraso da América Latina’, como se resultasse do acaso ou de meros caprichos de alguns homens” (FREIRE, 2011d, p. 192).

Ademais, Paulo Freire (2011d) afirma que os já referidos interesses econômicos imperialistas e a necessidade cada vez maior de expansão de seu mercado forçavam as elites nacionais a buscar caminhos de superação das estruturas consideradas arcaicas por eles, sem o que aqueles interesses se frustrariam. O importante, porém, “do ponto de vista

do imperialismo e de seus aliados nacionais, era que tal processo reformista, chamado sloganizadamente de desenvolvimento, não afetasse os pontos centrais das relações entre a sociedade matriz e as sociedades dependentes” (2011d, p. 192).

É importante ressaltar na análise de Paulo Freire (2011d) sua preocupação sobre como acontecerá o desenvolvimento da América Latina nas condições de dependência, salientando que, de acordo com ele, só se dará na medida em que se resolva sua contradição fundamental ou princípio que configura sua dependência. O significado disso é que o ponto de decisão da transformação na América Latina se encontrará dentro de suas sociedades e ao mesmo tempo fora das mãos da elite burguesa. Nas palavras de Paulo Freire, é inviável o desenvolvimento integral em uma sociedade de classes, pois, para ele, “desenvolvimento é libertação, de um lado, da sociedade dependente como um todo em face do imperialismo; de outro, das classes sociais oprimidas em relação às classes opressoras” (2011d, p. 193), revelando-se, assim, o alinhamento com o pensamento descolonial, movimento esse que desafia o que Grosfoguel (2008) denomina como “paradigmas eurocêntricos hegemônicos”.

Influenciado pelo marxismo e pelo socialismo, Paulo Freire assume a defesa de uma mudança radical e estrutural das sociedades periféricas, destacando o protagonismo dos oprimidos na luta por sua própria libertação. Freire acredita que homens e mulheres subalternizados, racializados e oprimidos não querem pensar a si mesmos como produtos do colonialismo, mas, sim, pensarem-se como capazes de se libertarem, de se descolonizarem, por meio de uma práxis que emerge de lutas sociais e da subjetividade de pessoas em busca de *ser mais*, como exigência do ser, reconhecendo, porém, que a subjetividade é, antes, intersubjetividade. Por isso, ele se dedicou a trabalhar em busca da superação da ideologia colonialista e racista que procurava convencer homens e mulheres como possuidores de uma suposta inferioridade, devotando-se a transformar radicalmente o sistema educacional colonial para o qual exigia mudanças estruturais e ideológicas, como se pode verificar nessa espécie de desabafo que ele faz em seu livro *Pedagogia da esperança* (2011c, p. 16):

O primeiro mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados, nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós.

O tema da sociedade de classes é detidamente abordado por Paulo Freire especificamente quando ele se refere à questão da alienação. Para ele, ao se colocar no mesmo nível a alienação das classes sociais dominantes e a das classes oprimidas, pretende-se desconhecer a contradição antagônica entre elas, que resulta do próprio sistema que as cria, ou seja, “se o sistema aliena umas e outras, as aliena, contudo em forma diferente” (2011d, p. 197). Em melhor sentido, é a alienação decorrente do sistema do capital que objetifica o ser humano, coisificando-o como mercadoria, em um mundo de mercadorias e o expulsando da história, pois destituído da condição de sujeito histórico. Portanto, o processo de desalienação é práxis histórica de libertação.

Paulo Freire nos lembra que as classes sociais dominantes se alienam enquanto, transformando o *ser* no *falso ter* exacerbam-se no poder, enquanto as classes oprimidas, porque proibidas de ser, são quase coisas, ou seja, são destituídas de seu caráter de humanos, de sua condição de pessoas com dignidade, transformadas em coisas ou reduzíveis a tal. Freire esclarece que esses conflitos são parte de uma concepção funcionalista da sociedade em sua contradição com as condições básicas de socialização. Diz ele:

Engendrando o trabalho como mercadoria, o sistema cria aqueles que compram e aqueles que vendem a força do trabalho. O equívoco dos inocentes e a esperteza dos espertos está em afirmar que a superação de tal contradição é uma questão de consciência moral¹⁰².

Ao proibirem, determinadas pelo próprio sistema, que as classes dominadas sejam as classes dominantes não só deixam de ser, mas também se acham impossibilitadas, como tais, de promover os meios pelos quais se poderia superar sua alienação, bem como a das classes oprimidas. Por isso mesmo, somente estas, historicamente, estão chamadas a tal quefazer.

As outras, enquanto classes dominantes, não podem fazê-lo. O que fazem – na sua limitação histórica – é reformar e modernizar o sistema (em função de novas exigências que a “inteligência” do próprio sistema percebe) no sentido de preservá-lo, do que resulta a alienação de todos (FREIRE, 2011d, p. 198).

¹⁰² Neste ponto, Paulo Freire, no ensaio, já citado, “O papel educativo das igrejas na América Latina”, traz uma nota de rodapé que acho pertinente reproduzir aqui, pois complementa o seu pensamento a respeito do tema e traz mais lucidez à sua análise: “Ao não perceberem o problema em forma dialética, os ‘inocentes’ podem considerar a análise que fazemos *como* algo maniqueísta. Na verdade, porém, de um ponto de vista dialético, a questão não se reduz a uma tão simplista divisão dos seres humanos, entre bons e maus. O que a análise crítica revela, por um lado, é que o sistema capitalista, em si, é o que gera, necessariamente, tal estado de coisas; de outro, é que é inviável transformá-lo convidando as classes dominantes a tomar consciência de seu ‘erro’. Na verdade, do ponto de vista de seus interesses de classe, elas estão certas e isto é outro ponto que os ingênuos não podem perceber. E não podem porque sua tendência irrefreável é pensar a-historicamente”.

O fato é que a realidade concreta da América Latina, naquela década, como “dramática e desafiadora”, principiou a emergir, quando as sociedades latino-americanas, em transição, passam a ter suas contradições desveladas. Este é o momento “em que se clarificam, também, de um lado, a revolução como o caminho da libertação das classes sociais oprimidas; de outro, o golpe militar imperialisticamente inspirado, como opção reacionária” (FREIRE, 2011d, p. 200). Foi por essa ocasião que, exilado em outras realidades, Paulo Freire descobre a si mesmo como pertencente a uma latino-americanidade e, também, em diálogo com autores que já debatiam a colonialidade/descolonialidade.

2.4.1. Contradições e confrontação

Mais do que relacionar a práxis a um processo de consciência e de libertação, Paulo Freire aponta para a realidade, que se move contraditoriamente, como processo e não um fato dado, e, portanto, os conflitos sociais que se apresentam nessa realidade, contraditória, “não são em si, como se fossem categorias metafísicas”, pelo contrário, são a expressão histórica das próprias contradições em confrontação. Daí que “toda tentativa de solução dos conflitos que não tenham em vista a superação da contradição que os gera, de um lado, apenas os abafa; de outro, serve às classes dominantes” (FREIRE, 2011d, p. 201). Em razão disso, é importante entender que a politização da ação pedagógica que transmite Paulo Freire pode ser compreendida como espaço descolonial porque denuncia as estruturas de manutenção das opressões. Para tanto, vejamos o que ele afirma:

Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano (FREIRE, 2011a, p. 195).

Evidenciando o aspecto vivencial da Teologia da Libertação no processo de confrontação com as contradições nos países latino-americanos, Paulo Freire afirma que sua temática não pode ser outra, senão a que emerge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas. “A que emerge da necessidade da superação real das contradições que explicam tal dependência. A que vem do desespero das classes sociais oprimidas. Enquanto profética, a teologia da libertação não pode ser a da conciliação entre os inconciliáveis” (FREIRE, 2011d, p. 203). Na perspectiva

freireana, a superação das contradições não está condicionada apenas do ponto de vista social ou histórico. Daí Freire constatar que o próprio conceito de terceiro mundo é ideológico e político e não geográfico. O autor está ciente de que o chamado “primeiro mundo” tem, “dentro de si e em contradição consigo, o seu terceiro mundo, como este tem, dentro de si, o seu primeiro mundo, representado na ideologia da dominação e no poder das classes dominantes” (2011d, p. 204). Freire reforça que o “terceiro mundo”, em última análise, é o mundo do silêncio, da opressão, da dependência, da exploração, da violência exercida pelas classes dominantes sobre as classes oprimidas.

Em face de tais contextos, Paulo Freire desenvolve uma preocupação latente, com o avanço da globalização capitalista neoliberal, que consegue naturalizar a desigualdade. Como se sabe, a desigualdade social se dá pela não realização da igualdade econômica, o que provoca um dos grandes obstáculos à efetivação dos direitos humanos. Por isso, Freire dizia ser preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento, objetivando entender melhor como funciona o modelo neoliberal para construir a resposta necessária a esse sistema, quebrando narrativas estruturadas com base em uma episteme que exclui. Tratando-se, então, efetivamente, de construir uma sociedade com a possibilidade de que todas as pessoas possam alcançar as condições mínimas para uma vida digna.

Ao mesmo tempo que defendia a visão humanista ao ato de ensinar, Paulo Freire fazia uma aguda crítica ao pensamento e à prática neoliberal, sob o entendimento de que o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do seu pensamento, que é a utopia; afinal, o neoliberalismo abomina o sonho. Em Paulo Freire, o futuro é possibilidade; para o neoliberalismo, o futuro é fatalidade (GADOTTI, 1977, p. 18-19). Consequentemente, Freire procurava mostrar que a desigualdade não é algo natural.

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo da sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética (FREIRE, 2011b, p. 16).

O que torna essa crítica de Paulo Freire mais representativa, para além da destruição de sonhos da classe dos oprimidos, é que o conhecimento a respeito de seu funcionamento é uma questão ainda a ser enfrentada, o que, na opinião de Edgardo Lander (2005), têm sido notórias as dificuldades, tanto nos debates políticos como em diversos

campos das ciências sociais, para formular alternativas teóricas e políticas à primazia total do mercado, cuja defesa mais coerente foi formulada pelo neoliberalismo.

É necessário reconhecer, portanto, que as dificuldades conforme Edgardo Lander (2005) devem-se, em larga medida, ao fato de que o neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando, na realidade, deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Ou, ainda, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à *boa vida*. No entendimento de Lander, as alternativas às propostas neoliberais e ao modelo de vida que representam não podem ser buscadas em outros modelos ou teorias no campo da economia, visto que a própria economia como disciplina científica assume, em sua essência, a visão de mundo liberal.

Lander afirma ainda que a naturalização da sociedade liberal como “a forma mais avançada e normal de existência humana não é uma construção recente que possa ser atribuída ao pensamento neoliberal, nem à atual conjuntura política; pelo contrário, trata-se de uma ideia com uma longa história no pensamento social ocidental dos últimos séculos” (2005, p. 7). Não se trata, portanto, de delegar à sociedade liberal a norma universal que assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos, porém, é precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia que formas de conhecimento foram desenvolvidas para a compreensão de que outro mundo é possível.

Assim é que surgiram na América Latina, e em outras regiões também colonizadas, alternativas ao pensamento eurocêntrico (com pretensão de universalidade), que tornaram possível a realização de outras epistemes que sejam capazes de articular a negação das formas coloniais de saber, de poder e de ser como condição de toda transformação das realidades opressoras e de um paradigma orientado à vida com dignidade.

Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel, aliada a outros autores referenciados neste capítulo, é valiosíssima para a compreensão do que seja o pensamento descolonial, apresentado na complexidade de seus fundamentos, mostrando que não basta a reflexão, mas é necessário implicá-la à ação, ou seja, vinculá-la à práxis. Do contrário, não poderiam suas teorias estarem ativadas no modo esperançar, à maneira de Paulo Freire. Esperançar no sentido da concretude histórica, militante e atuante, impulsionadora das mudanças que deram forma a como os autores aqui estudados debateram uma visão do ser humano e do mundo esperançosamente crítica diante da

subalternização, mas imbuída da ontológica e histórica vocação dos homens de *ser mais* e de buscar seus direitos para a igualdade formal e jurídica entre todos os seres humanos em uma realidade histórica controversa, como será visto adiante, no próximo capítulo.

3. ÉTICA E DIGNIDADE: UM OLHAR À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

Na medida em que a libertação é realmente uma condição da liberdade – embora a liberdade não seja, de modo algum, um resultado necessário da libertação –, é difícil ver e dizer onde o desejo por libertação, de ser livre da opressão, termina e começa o desejo por liberdade, por viver uma vida política (ARENDDT, 2018, p. 25).

3.1. Todo esperar tem um horizonte

Em meio a uma grave crise do atual momento histórico no que diz respeito a questões candentes que compõem elementos complexos da estrutura do sistema do capital, que polemiza com a ideia de democracia, é preciso compreender essas implicações sob o foco dos direitos humanos. Pensar os direitos humanos, com base na educação, na cultura e na participação crítica dos processos contra-hegemônicos, ou ainda, como campo de resistência à supremacia do capital, exige um salto em direção a outros campos do saber e de suas respectivas práticas, interagindo eticamente para a transformação necessária do planeta, exigida pelos grandes desafios contemporâneos, lembrando, ainda, que o lugar do poder é o capitalismo, as grandes corporações com o poder de domínio sobre a mente humana e sobre a atividade social. Pode-se, porém, afirmar que, dialeticamente, surgem no decorrer da história, mecanismos de correção das desigualdades de oportunidades sociais, da valorização da vida, que não esperemos, no entanto, venha da responsabilidade do Estado, senão pela força dos movimentos sociais populares.

Esse cenário coloca os movimentos sociais populares como elementos norteadores para conceber, compreender e organizar o pensamento coletivo para a luta contra-hegemônica que, articulada à possibilidade de novos sujeitos históricos da transformação, da organização política e da conjuntura na qual se inserem, remodelarem suas críticas ao sistema mundial capitalista. Assim, a questão de fundo pode estar na

capacidade de fortalecimento dos direitos humanos, marcados por subjetividades e intersubjetividades porque mobilizam processos coletivos, ou seja, fortalecem uma práxis aberta, dialógica, participativa, cujo centro deve ser o sujeito de direitos.

Embora haja uma crise de esperança com o futuro, as utopias continuam a despertar e a definir teorias emancipatórias de que necessitam as minorias excluídas e para reconhecer que todo o vivido está no campo social, histórico e político. Sem essa compreensão, não se pode entender as barbáries e a elas se opor, sabendo-se que no campo dos direitos humanos, que é um campo político e de luta, outras ações tiveram impacto conjuntural e, por sua dinâmica transformadora, foram emblemáticas, estratégicas e plenas de significado, a exemplo da instituição das cotas nas universidades públicas brasileiras. Tal feito foi imprescindível para um fazer histórico inspirado por valores humanistas como “mecanismos de correção das desigualdades de oportunidades sociais com relação às características biológicas e sociológicas marcantes nos diferentes grupos de convívio social” (BUENO, 2007, p.185).

É possível entrever, em meio a posições estratégicas diversas, um fio conceitual comum de que as lutas sociais¹⁰³ necessitavam incorporar a visão emancipatória dos direitos humanos. Germinava aí a teoria crítica dos direitos humanos, que objetivava a emancipação dos sujeitos das condições de dominação política, social, econômica e cultural. A teoria crítica reconhece o homem e a mulher como sujeitos, que se constituem desde seu lugar de pertencimento e de sua consciência na participação da transformação da sociedade. Sobre o que se chama de participação, pode-se dizer que ela é caracterizada como sendo uma forma de exercício da autonomia de grupos e de movimentos na perspectiva de ocupar espaços e lutas por conquistas sociais e políticas.

Em que pese o avanço do neoliberalismo e do ideário neofascista testemunhados nos últimos anos em todo o mundo, é possível acompanhar também uma intensificação da aspiração e da luta por uma sociedade mais justa, bem como da retórica dos direitos humanos em uma enorme quantidade de estudos a favor de sua proteção e promoção;

¹⁰³ Pedro Demo (2022) explica que emancipar-se não é um projeto de exclusão dos *outros* – “inviável e doentio – para reinar sozinho, no reino de um só (!), mas de interdependência, no qual se tenta evitar depender dos outros”. Para ele, precisar dos outros é parte da vida em sociedade, o que não significa depender, pois quem se emancipa, não se emancipa sozinho, “nem contra tudo e contra todos, a ferro e fogo, mas burilando estilos de interdependência que viabilizam a condição de sujeito, reduzindo a de objeto. Nunca somos só sujeito, nem só objeto, mas uma miscelânea de ambos, conforme as circunstâncias, histórias, culturas e aprendizados”. Ver DEMO, Pedro. Direitos humanos iguais e diversos. In Blog Prof Pedro Demo, 2022. <http://pedrodemo.blogspot.com/2022/03/ensaio-787-direitos-humanos-iguais-e.html>. Consulta em 02/11/2023.

inúmeras lutas foram travadas por movimentos sociais populares que veem os direitos humanos como dinâmicas de emancipação e libertação dos sujeitos para pôr fim a situações de exploração e de dominação. Ou ainda, a constante busca pela legitimidade das lutas pelo reconhecimento de novos direitos ainda não regulados, mas que podem garantir uma vida digna àqueles que necessitam, aos oprimidos, às vítimas. Afinal, os direitos humanos não são apenas produtos culturais, são também produtos sociais, jurídicos e políticos, e “constituem a afirmação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado” (FLORES, 2009, p. 19).

Há, entretanto, dois projetos em disputa, que se afirmam, por um lado, com a realização de mundialização do capital com base, principalmente, na incrementação do setor financeiro¹⁰⁴, e, por outro, emerge, no cenário atual, um internacionalismo humanista baseado em teorias humanistas e no pensamento marxista como forma de conhecimento, no que diz respeito a uma questão de método. Ou seja, “um instrumento de análise e interpretação de fenômenos e relações sociais e históricas; e emerge como manifestação política, carregada de projeto, organização, estratégia e programa a serem debatidos para servirem de intervenção prática”¹⁰⁵. Desdobrando essa argumentação, o estudo da história mostra que, em vista dos poderes desagregadores e ameaçadores de uma direita fascista que avança mundo afora, é preciso intensificar as lutas sociais populares que devem assimilar a questão das opressões – racista, sexista e sexual – e das liberdades individuais. Porém, nada disso se viabiliza sem a maturidade do ser social. Em assim sendo, não há liberdade, não há emancipação humana, pois, conforme o

¹⁰⁴ Reportagem da revista *Você S/A*, “Donos do Mundo: os fundos que mandam nas maiores empresas da Terra”, aponta a discrepância da riqueza no mundo. Conforme o site DOWBOR.ORG, que reproduziu a reportagem, “as pessoas não se dão conta da presença do capital internacional que drena os recursos do país, através não de investimento direto, o chamado IED, investimento externo direto, produtivo. Trata-se de tomada de participações financeiras, como, por exemplo, para participar da generosidade da taxa Selic, mas também drenando recursos por meio de dividendos das escolas e universidades privadas, dos planos de saúde, e, em particular, da extração de recursos naturais, com participações na Petrobrás, na Vale etc. A privatização, no caso das grandes empresas do país, significa desnacionalização, e um dreno permanente pelos gigantes de administração de fundos, como a BlackRock, Vanguard, Fidelity, State Street, Morgan Stanley, que, juntas, administram 30 trilhões de dólares, muito acima do PIB dos Estados Unidos. Mesmo com participações que podem parecer pequenas, têm grande poder de comando. Estamos aqui no núcleo do controle efetivo, de quem manda, na economia brasileira, permitindo uma compreensão melhor da subordinação dos intermediários locais aos interesses globais”. Ver VERSIGNASSI, Alexandre; BARROS, Camila. Donos do Mundo: os fundos que mandam nas maiores empresas da Terra. In <https://dowbor.org/2024/05/donos-do-mundo-os-fundos-que-mandam-nas-maiores-empresas-da-terra.html>. Consulta em 11/07/2024.

¹⁰⁵ Cf. RUBBO, Deni Ireneu Alfaro. Periférico e cosmopolita: José Carlos Mariátegui, sentinela do internacionalismo na América Latina. In revista *Margem esquerda: ensaios marxistas*, nº 21, 2013. São Paulo: Editora Boitempo.

pensamento marxiano, é pela própria práxis democrática emancipadora que os indivíduos mudam ao mesmo tempo a sociedade e sua própria consciência.

A noção de emancipação, conforme Mauro Luis Iasi (2005), significa restituir ao ser humano aquilo que é humano e que foi projetado para fora como força que se apresenta alienada. Para o autor, a verdadeira emancipação não se completa enquanto o Estado, e com ele o próprio Direito, não voltar a se diluir no todo social como parte integrante da produção e reprodução social da existência. Segundo Iasi, “para diferenciar esta emancipação da mera emancipação político-jurídica, Marx a chamou de ‘emancipação humana’” (IASI, 2005, p. 172). Como dinâmica do processo de construção da práxis de libertação que se associa ao que Iasi mencionou sobre restituir ao ser humano aquilo que é humano estão os direitos humanos, que “tomados pelas bases de sua existencialidade primária, são os aferidores da legitimação de todos os poderes sociais, políticos e individuais. Onde que eles padeçam lesão a sociedade se acha enferma. Uma crise desses direitos acaba sendo uma crise do poder em toda sociedade democraticamente organizada” (BONAVIDES *apud* GIACOIA, 2013, p. 18).

Sob o aspecto acima mencionado, a reflexão de Joaquín Herrera Flores, autor reconhecido como uma das principais referências para uma teoria crítica dos direitos humanos, reconhece a força libertadora dos direitos humanos, sugerindo, igualmente, pensar as causas sistêmicas da exploração capitalista. À vista disso, ele alerta que o conteúdo básico dos direitos “não é o direito a ter direitos (círculo fechado que não cumpriu com seus objetivos desde que se ‘declarou’), será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados [...] deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade” (FLORES, 2009, p. 33).

A teoria crítica dos direitos humanos¹⁰⁶ é uma parte da resposta que se deseja na abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana; uma parte apenas, mas essencial, porque estabelece novos parâmetros para o reconhecimento da complexidade

¹⁰⁶ A concepção de uma teoria crítica é, inicialmente, associada à Escola de Frankfurt, quando, nas décadas de 1920 e 1930, seus pensadores desenvolveram uma perspectiva crítica na análise de práticas sociais. Objetivaram realizar uma sistemática crítica ao positivismo e à racionalidade iluminista. Sob tal perspectiva se preocuparam com a crítica da ideologia, “ou seja, de explicações da realidade sistematicamente distorcidas que procuram ocultar e legitimar relações assimétricas de poder. Preocuparam-se com a maneira pela qual os interesses, conflitos e contradições sociais se expressam no pensamento e também com a maneira pela qual se produzem e reproduzem em sistemas de dominação. Através das análises desses sistemas, pretendiam intensificar a consciência das raízes da dominação, minar as ideologias e contribuir para forçar transformações na consciência e na ação (BOTTOMORE, 1983, p. 128).

do processo instituinte dos direitos humanos, até porque os direitos não podem reduzir-se a normas. Assim entendido, o argumento de Herrera Flores é o de que se deve deixar de recitar a cantilena jurídico formal tantas vezes repetidas de que os direitos humanos coincidem com as normas internacionais que os regulam, pois sob a visão de outros estudiosos, vem o desencanto e o menosprezo por tais normas, manifestado principalmente por movimentos sociais que lutam pela dignidade.

Então, não se começa a reivindicação pelos “direitos”, mas, sim, pelos “bens” exigíveis para se viver com dignidade, quais sejam: expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico etc. (FLORES, 2009, pp. 18,19). Do ponto de vista de Herrera Flores é preciso que “prestemos muita atenção, estamos diante de bens que satisfazem necessidades, e não de um modo ‘a priori’ perante direitos. Os direitos virão depois das lutas pelo acesso aos bens” (2009, p. 28). Disso decorre que, em outras palavras, os direitos humanos caracterizam-se por se vincularem às exigências imprescindíveis para a vida das pessoas, que podem ser resumidas na ideia de dignidade humana. Ou seja, a dignidade humana é, assim, o cerne dos direitos humanos; não se trata de *um valor*, mas o *fundamento de todos os valores*.

Em tal problemática, analisada historicamente, estão inseridos termos como globalização, mundialização, soberania econômica, hegemonia de mercado, mercado de capitais, protecionismo e tantos outros ‘ismos’, havendo, assim, a necessidade de se compreender a importância do pensamento contemporâneo, em particular de Paulo Freire e de Enrique Dussel, que conceberam uma pedagogia crítica centrada na ideia de libertação, com vistas à compreensão do conjunto das estruturas social, econômica, política e cultural, que extirpa da vivência ético-social a ideia do humano como valor primeiro, tornando pessoas humanas sem rostos e sem identidades. Mas, também, pensar sob a perspectiva da descolonização epistemológica e institucional dos direitos humanos que foram concebidos historicamente como produto da evolução civilizatória eurocêntrica.

3.2. Entre a utopia e o projeto político concreto

Voltemos aos anos 1960, ou melhor, a 1956, quando parece que de fato inicia-se a marcante e longa década para o pensamento social e para o campo dos direitos humanos, com o emblemático XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética

(PCUS), com a apresentação das denúncias de Nikita Kruchev, revelando os campos de concentração, as torturas e outros crimes cometidos por Josef Stálin. Outros eventos foram determinantes para aquele período, com destaque para o eurocomunismo, como uma tentativa de retomada do núcleo democrático do comunismo e de renovação do pensamento marxista¹⁰⁷, e que também sofreu abalos no início dos anos 1970.

Neste cenário, presencia-se o triunfo da Revolução Cubana (1959-1961) e o posterior bloqueio econômico a Cuba pelos Estados Unidos, que se segue até os dias atuais, representando um exemplo de resistência; além da ascensão criminosa de governos militares na América Latina, com níveis de violência estarrecedores, principalmente no Chile (1973), onde se estima tenham morrido mais de 20 mil pessoas, e na Argentina (1966 e 1976), onde foram assassinadas ou desapareceram cerca de 35 mil pessoas. No Brasil, o golpe militar (1964) também deixou sequelas irreversíveis por meio da violência extrema; na Bolívia, a tomada do país pelos militares se deu no ano de 1971; e o emblemático ano de 1968, o mais representativo da década, com o Maio francês, a Primavera de Praga, a rebelião estudantil no Brasil e tantos outros movimentos libertários por todo o mundo.

Por essa ocasião, fica evidente a questão do sujeito revolucionário, do sujeito capaz de operar as transformações da ordem social, econômica, cultural e política sem os arranjos entre os setores das classes dominantes com a exclusão da participação popular. Isso se deu principalmente na América Latina, apesar de fortes aparatos de violência e repressão e uma história marcada pela dizimação de povos e culturas, em que homens e mulheres que não pertenciam a elites intelectualizadas abriram ou tentaram abrir caminhos de libertação e para a elaboração de um pensamento crítico.

¹⁰⁷ Faz-se necessário observar a diferença entre os termos marxiano e marxismo. Utilizo os termos “pensamento marxiano”, “obra marxiana” ao me referir ao conjunto da obra de Marx. Conforme José Paulo Netto (2006), a obra marxiana é a obra original de Marx, “uma teoria da sociedade burguesa e da sua ultrapassagem pela revolução proletária”; quanto ao marxismo, Netto considera a tese de que há marxismos (no plural), ou seja, “vertentes diferenciadas e alternativas de uma já larga tradição teórico-política”. Segundo ele, “a obra de Marx fundou um modo original de pensar a sociedade burguesa e a sua dinâmica, que inclui necessariamente a alternativa da revolução socialista. Tendo como marco o pensamento marxiano, desenvolveu-se uma tradição marxista, dos anos 80 do século passado aos nossos dias. No bojo desta tradição se entrecruzaram e se entrecruzam propostas diversificadas, conquistando alternadamente a hegemonia no interior desse leito histórico graças a razões diversas (desde o seu apelo intelectual à sua funcionalidade política). Respondendo, bem ou mal, aos desafios históricos em face dos quais se foram erigindo, tais propostas tanto alargaram o universo temático da tradição marxista quanto se vincularam seletivamente a algumas dimensões do pensamento de Marx. Em poucas palavras: a obra de Marx (que chamamos de marxiana) forneceu a base para inúmeros desenvolvimentos (as correntes marxistas) que, no seio de um bloco teórico-cultural diferenciado (a tradição marxista), oferecem tratamentos complementares, alternativos e/ou excludentes para os problemas que se foram e vão colocando no mundo burguês e nas suas ultrapassagens revolucionárias” (NETTO, 2006, p. 76-77).

Porém, os sucessivos triunfos do capital no campo da luta de classes e a drástica mudança na correlação de forças contra os trabalhadores refletiram-se, também, evidentemente, no terreno da cultura. Consolida-se o capital industrial, que, como não poderia deixar de ser, é alvo de revoltas, assim como o Estado protetor do sistema do capital e de seu metabolismo social em um panorama negativo aos trabalhadores, por meio do desemprego e do refluxo nas questões sociais. Não obstante, o estabelecimento da crescente hegemonia política e ideológico-cultural do neoliberalismo, o conjunto das propostas neoliberais trabalhou para promover a despolitização geral da sociedade e, conseqüentemente, também, da cultura.

Vem a propósito o entendimento de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) sobre o neoliberalismo que, de acordo com eles, não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas de vida. Portanto, “não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas” (2016, p. 9). Como nos tempos atuais é o sistema financeiro que dirige e organiza o capitalismo, deduz-se, então, que o neoliberalismo é a expressão política da financeirização, cenário em que os capitalistas são cada vez mais parasitários, pois ganham sem produzir nada. Todas essas circunstâncias levam também à radicalidade de movimentos reivindicatórios contra o capital e sua matriz colonial, racial, patriarcal, situações essas inerentes ao funcionamento e à vida do capital. Assim, o capital repõe e aprofunda antigas clivagens, tendo como base o antagonismo entre exploradores e explorados. Porém, Dardot e Laval fazem a ressalva de que “se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente” (2016, p. 9).

Conseqüentemente, neste cenário despontam sujeitos históricos, como Paulo Freire e Enrique Dussel que se mantiveram fieis à utopia, sonhando os sonhos possíveis, denunciando o que lhes pareciam errado e defendendo valores de solidariedade e de dignidade, pois a utopia não seria possível “se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos” (FREIRE, 2011c, p. 137). Em tal conjunto de inquietações que surgem os primeiros escritos e atuações de Paulo Freire, no Brasil, e Enrique Dussel, na Argentina.

Esperança, sonhos e utopias em processos de luta pela transformação da realidade concreta, objetiva, com direitos humanos, é o que defenderam Freire e Dussel. À vista disso, convém assinalar que no pensamento freireano a utopia é esperança que liberta.

A utopia não consiste no irrealizável; nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. [...] Por essa razão, só os utopistas – que foi Marx senão um utopista? Que foi Guevara senão um utopista? – podem ser proféticos e portadores de esperança. [...]

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, de modo que implica a utopia. Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos (FREIRE, 2016, pp. 58, 59).

Tanto Paulo Freire como Enrique Dussel entenderam a utopia como um processo de construção em uma práxis revolucionária concreta, entendendo-se que o ser humano é histórico somente na e através da práxis, fazendo história e fazendo-se enquanto ser histórico. Ambos surgiram bem ao estilo do que Gramsci defendia sobre o papel do intelectual, ou seja, o intelectual deve se empenhar na organização da sociedade e lutar pela hegemonia¹⁰⁸ política e ideológica do bloco de classes com o qual se identifica e, ainda, considerar tanto o valor das experiências acumuladas nas lutas quanto o valor da teoria para a prática revolucionária. Para Gramsci, há o grande intelectual, o produtor de ideologias, mas há também os pequenos e médios intelectuais que fazem com que as grandes ideologias e teorias cheguem ao povo.

Na perspectiva histórica, Gramsci apresenta dois tipos de intelectuais: o orgânico e o tradicional. O intelectual orgânico pode ser visto como organizador da produção de um novo modo cultural. Ele explica que todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, “cria para si, ao mesmo

¹⁰⁸ Daniel Campione (2003, p. 53) explica que o conceito de hegemonia em Gramsci tem múltiplas dimensões. “Está claro, porém, em primeiro lugar, que a ‘direção intelectual e moral’ parte de grupos sociais com um papel determinado na vida econômica para ‘hegemonizar’ outros grupos que desempenham papéis igualmente determinados. Em segundo lugar, é igualmente claro que a *catarse* – que eleva a classe ao plano ético-político – se assenta no campo econômico-corporativo, o que supõe uma série de sacrifícios e compromissos, por sua vez instáveis, dinâmicos, que não podem desconhecer o papel fundamental, originado no mundo da produção, da classe que aspira a ser ‘dirigente’. Outro arco de complexidades é proporcionado pela possibilidade de que produza uma hegemonia alternativa, ou contra-hegemonia. O grupo subalterno só pode se converter em hegemônico passando do plano econômico-corporativo ao plano ético-político (combinação na qual o termo ‘ético’ indica bem mais a dimensão intelectual e moral, e ‘político’ indica o controle do aparato do Estado). Desse modo, ele pode apresentar seus interesses num plano ‘universal’, mas não tem como excluir aquele necessário embasamento econômico-corporativo.”

tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 2010, p. 15).

Gramsci entendia que a formação do intelectual orgânico contribui com a luta dos trabalhadores, demonstrando isso ao questionar ações dogmáticas e empiristas e quando passa a considerar o valor das experiências acumuladas nas lutas e o valor da teoria para qualificar a prática revolucionária. Em relação ao intelectual tradicional, o autor o caracteriza por dar continuidade à formação histórica na qual ele participava e por guardar certa autonomia e independência do grupo social hegemônico, com vínculo à filosofia idealista. Para Gramsci,

todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais transformações das formas sociais e políticas. [...] Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autopoção não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político (toda filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias etc.) (GRAMSCI, 2010, pp. 16,17).

Gramsci atribuí grande importância aos fatos de cultura e de pensamento no desenvolvimento da história, por isso ele dizia que não se pode separar a cultura da história da cultura, pois uma concepção crítica do mundo não será possível sem a consciência da própria historicidade, das fases de desenvolvimento e do fato de que está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. Essencialmente, é uma intrincada relação entre teoria e prática, entre consciência e ação. Para Gramsci (2010), em qualquer trabalho, mesmo o mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual, ou seja, todos os homens são intelectuais, porém, nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade. Mais diretamente, nas palavras de Gramsci,

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma

atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, *contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo*, isto é para suscitar novas maneiras de pensar. [...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador “persuador permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2010, p. 53).

A importância de situar o papel do intelectual comprometido com a reforma moral e cultural compreende como ele se forma organicamente na interação com o povo. Gramsci fornece substrato a esta constatação ao afirmar que este intelectual, em seu compromisso, apreende a complexidade concreta em que se encontra o homem “simples” ao sentir a problemática de sua realidade social. Diz Gramsci (2011), ao explicar a passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica (GRAMSCI, 2011, p. 221).

Gramsci (2011) certamente tem razão ao oferecer sustentação à relação do intelectual com o povo/a massa, considerando que a massa, por sua vez, aspira compreender a sua realidade, e, ao fazê-lo não pode, em seu entendimento, prescindir do trabalho do intelectual, pois uma massa humana “não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato)”. Como também “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica” (2011, p. 104).

Como pensador da práxis, Gramsci concebia a educação como uma atividade que elevaria as massas trabalhadoras a um patamar moral, intelectual e cultural, capaz de elaborar suas próprias ideologias, em uma combinação entre teoria e prática e entre

consciência e ação. Para tanto, a educação que afirme a vida necessita orientar-se por conteúdos e práticas cotidianas, com real significado para a vida dos oprimidos. Em muitos pontos convergentes entre o pensador italiano e o educador brasileiro Paulo Freire a respeito da mobilização do conhecimento, pode-se perceber a afirmação e a convicção de que a necessidade de conhecimento é uma qualidade constitutiva do ser humano, e, para tanto, a comunhão do trabalho do intelectual com as massas é imprescindível para as ações na busca da realização de si mesmas ou do seu *ser mais*, na expressão de Paulo Freire, ou na maneira como ele se manifestou em sua famosa frase: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011a, p. 96).

Paulo Freire confessava que sua maior preocupação era a opressão de classe e que ao escrever a obra *Pedagogia do oprimido* em seu exílio no Chile, entre 1967 e 1968, na sua compreensão de leitura do mundo, estava muito influenciada pela análise de classe de Marx, dada a cruel opressão de classe que caracterizou seus anos de desenvolvimento na realidade social sofrida no Nordeste do Brasil, e também pela sua posição assumida e defendida contra os sectarismos e em defesa do radicalismo crítico. Para ele, a radicalização – “que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez” – é positiva, porque preponderantemente crítica, amorosa, humilde e comunicativa. Ou seja, “o homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela” (2018, p. 69). O que significa que ele “está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio” (2018, p. 69).

O educador brasileiro procurou esclarecer a questão que lhe foi imputada, nos anos 1970, por vários críticos, de que ele não fazia referência às classes sociais, dando preferência ao conceito de oprimido. Considero essencial o esclarecimento dado por Freire, a seguir, para justificar o conceito de oprimido e sua relação intrínseca com o conceito de classes sociais.

Uma dessas críticas, aparentemente, pelo menos, mais formal, mecanicista, do que dialética, estranhava que eu não tivesse afirmado, sobretudo, que a “luta de classes é o motor da história”. Estranhava que, em lugar de classes sociais, eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido. Em primeiro lugar, me parece impossível que, após a leitura da *Pedagogia do oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários,

os segundos, empresários. E isto porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a ‘mais-valia’ e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses. [...] Só que falei de classes sociais não como quem usava um clichê ou como quem se punha temeroso de um possível inspetor ou censor ideológico que me espreitasse e a quem devesse prestar contas. Os autores ou autoras de tais críticas, de modo geral, mesmo que nem sempre explicitassem, se incomodavam geralmente com alguns pontos. A já referida vaguidade do conceito de oprimido como do de povo, a afirmação que faço no livro de que o oprimido, libertando-se, liberta ao opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade, o papel da conscientização que, na *Pedagogia do oprimido*, supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em *Educação como prática da liberdade*, a asserção de que a “aderência” à realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a *consciência de classe oprimida* passe, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência de *homem oprimido*. [...] Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo [...] daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um* deles (FREIRE, 2011c, p. 123-125).

A reflexão de Paulo Freire diz respeito à realidade social opressora, na qual ele estabelece dialeticamente a denúncia de um mundo no qual se alargam as diversas formas de opressão e de exploração de uma classe social¹⁰⁹ sobre a outra. Ao abordar conceitos

¹⁰⁹ Conforme GOHN, Maria da Glória (1999), o conceito de classe social é bastante polêmico. Ela cita alguns autores clássicos e outros mais contemporâneos que procuraram definir o conceito. Por opção, vou reproduzir aqui a interpretação da autora ao conceito formulado por Marx e a conceitualização do termo por teorias marxistas contemporâneas. “Embora o conceito de classe social já tenha aparecido na obra de Saint Simon (1760-1825), foi com a teoria marxista que ele se tornou um conceito central de análise do social, do econômico e do político. Marx trata as classes como uma estrutura objetiva de posições sociais. A classe designa e explica todas as formas de hierarquia e dominação social. Só podemos entender as classes no universo de suas relações com outras classes e não é possível entender as classes sem tratar da luta de classes, pois a lógica que rege suas relações é de conflito, dominação e exploração. As classes se constituem segundo a posição que os indivíduos ocupam no processo de produção. O modo de produção capitalista repousa sobre a exploração de uma classe por outra, dos que detêm o capital sobre os que detêm apenas a força de trabalho, da burguesia sobre o proletariado. Entre essas duas classes, Marx (1818-1883) identificou uma classe intermediária, a pequena burguesia, que tenderia a desaparecer e ser absorvida pelo proletariado. Distingue ainda a classe em si – que resulta da organização objetiva da produção, os indivíduos agrupados segundo a sua posição no trabalho, não-conscientes: e a classe para si – que supõe a tomada de consciência coletiva dos interesses de classe, ou seja – a classe já organizada, plena de conhecimento sobre seus interesses e as tarefas históricas que deve realizar. [...] Nas teorias contemporâneas, o conceito de classe social foi bastante reformulado, incorporando aspectos subjetivos, mesmo nas abordagens neomarxistas. Nas teorias marxistas contemporâneas, classe social continua sendo uma categoria econômica fundamental, que aglutina grupos, indivíduos e movimentos na sociedade civil

como “classe dominante” ou “opressores”, Freire sempre faz conexões ao seu entendimento sobre o conflito de classes na estrutura da sociedade capitalista e esses ideais o impulsionaram a ser um ativista partidário, como fundador e filiado ao Partido dos Trabalhadores até o final de sua vida, e a acreditar em um partido de massas para as massas, sob os ideais da libertação da classe trabalhadora sob a formação educacional como elemento crucial para desenvolvimento da cidadania. Mas, a luta contra a dominação econômica, segundo ele, não poderia ser travada de forma efetiva sem uma práxis humanizadora, pois “a Revolução é um ato de amor”¹¹⁰. Em entrevista realizada em 1982 e reproduzida na *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*¹¹¹, em 2017, Paulo Freire afirma que “quando a massa popular toma em suas mãos a sua história, aí ela toma a educação, a saúde, a cultura, a arte, a política, o sonho, a medicina, ela toma tudo, porque fundamentalmente é a a história que dá o resto”.

3.2.1. A diversidade cultural nos direitos humanos

O ser humano é, segundo Enrique Dussel, expressão da vida; cada vítima, cada oprimido é uma pessoa, um ser de direitos. Os paradigmas filosóficos tradicionais, do “ser”, do “conhecer”, cedem lugar, no pensamento dusseliano, ao paradigma da “vida”, que vem a se constituir em ponto de partida para qualquer reflexão sobre direitos humanos. Aqui fica evidente a negativa do que se entende por direitos universais, pois ao se estabelecer uma ordem de direitos universais de todos os seres humanos, tal qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o que se verificou foi exatamente negar o direito à maioria, os povos colonizados. Foi assim necessário “estabelecer uma

e política. Entretanto, a abordagem não tem uma tônica exclusivamente econômica e as classes não são dadas *a priori*, mas se constituem na história segundo suas lutas e ações coletivas. A experiência adquirida e as tradições culturais herdadas são importantes para a constituição da classe. À medida que desenvolvem uma práxis, as classes criam uma identidade. Assim, as classes se formam por meio das relações que os indivíduos e grupos estabelecem, e isso ocorre segundo um processo. Neste bloco, temos os estudos de Poulantzas, de historiadores ingleses como E. Hobsbawm e E.P. Thompson, e outros. No Brasil, podemos citar como representante dessa abordagem, entre outros, Francisco de Oliveira.”

¹¹⁰ Ver Entrevista “Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda”, com Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira. In *O Pasquim*, nº 462, 1978, p. 7.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b0a04423-b219-4d70-ae14-3bef834e1e85/content>. Consulta em 14/01/2023

¹¹¹ Ver Entrevista “Paulo Freire: O partido político como pedagogo”, com José Carlos Duarte, José Raimundo Fontes e Elias Dourado. In *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol 5, nº 9, 2017 file:///C:/Users/inesu/Downloads/rsouza18,+013Paulo+Freire+com+o+PT+Rev%20(3).pdf. Consulta em 10/05/2024.

ordem de direitos universais de todos os seres humanos como um passo para exatamente negar o direito à maioria deles. [...] Desse espírito universal não participam igualmente todos os povos” (LANDER, 2005, p. 10). É o que também sugere Enrique Dussel ao criticar fortemente as relações de dominação que se estabelecem entre os homens. Assim, ele propõe a tarefa de pensar a realidade latino-americana para desconstruir a dependência cultural.

A Filosofia da Libertação ou metafísica da alteridade propõe-se, para além da modernidade europeia e da dependência cultural própria da nossa América Latina, descobrir um caminho que vá sendo traçado na própria práxis libertadora do povo latino-americano. Temos consciência de que o pensamento filosófico servirá assim para todas as ciências do espírito latino-americanas (para a história, psicologia, economia política, sociologia, teologia etc.) e para a própria práxis diária e política (especialmente permitindo a formulação conceitual do modelo latino-americano da libertação concreta e histórica que um povo empobrecido exige) (DUSSEL, 1977b, p. 9).

Se concordarmos com o que diz o filósofo Enrique Dussel, entenderemos que, em um mundo cada vez mais atribulado por ideologias de extrema direita, atualizadas vez ou outra, a depender dos contextos políticos, torna-se impositiva a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, mais justas, mais iguais e mais generosas no que diz respeito aos direitos humanos, na perspectiva de que se estabeleça uma relação de respeito e de escuta, no qual o rosto do *outro* é assumido como critério de reflexão e de ação. Significa, assim, refletir juntamente com o nosso autor quando ele questiona: “Em que medida o outro é compreensível? Que é que compreendemos do outro? Não haverá no outro um resto sempre in-compreensível e, já não como a simples coisa real, mas como liberdade de algum modo incondicionado e, portanto, imprevisível?” (DUSSEL, 1986, p. 184).

É evidente que o comprometimento com uma visão crítica e libertadora dos direitos humanos deve estar na pauta dos movimentos sociais populares, mas também de instituições que prezam pela sociabilidade humana. A visão crítica se faz imprescindível para obstaculizar propostas de políticas baseadas no individualismo, na competitividade e na exploração da classe trabalhadora ou que naturalize a exclusão, ou seja, expor as possibilidades necessárias ao processo de transformação dessa força social em uma força política descolonizadora, pois emancipar-se, libertar-se, é abrir-se à possibilidade da transformação da realidade para a construção de novo processo histórico. Por isso, a construção dos direitos humanos se faz todo dia, nas lutas concretas, nos processos históricos que se alimentam e se renovam todo o tempo.

A libertação, ou a emancipação, desenvolve-se e é alcançada quando se luta pela transformação e contra qualquer situação social, cultural, política, ideológica, étnica, racial, sexual e econômica que provoca exclusão, discriminação ou injustiça, alerta David Sanches Rubio (2014, p. 17). Nessa perspectiva, a emancipação verdadeira só pode começar pela autoemancipação, individual ou coletiva, como primeiro passo para a transformação da sociedade no confronto com as injustiças. Em direção à construção epistemológica nessa perspectiva de valorização da condição humana, que tem o sujeito como centro de suas preocupações, David Santos Rubio (2014) propõe o estudo da *interculturalidade em direitos humanos* como modo de enfrentar uma cultura analfabeta em direitos humanos, para, assim, reconhecer todos os seres humanos “a partir da pluralidade e da capacidade de viver, construir, recriar e ressignificar mundos diversos e plurais com base étnica, sexual, política, cultural, econômica e social” (2014, p. 59). Além disso, também reconhecer a importância da interculturalidade em um sentido descolonizador como estratégia de diálogo com grupos historicamente excluídos, como LGBTQUIA+, indígenas, afrodescendentes etc.

Todas essas reflexões significam afirmar o diálogo intercultural como um momento da práxis de libertação, necessário ao abrir-se ao *outro*, com sujeitos dialogantes, mesmo que procedentes de culturas distintas, pois “diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2011c, p. 162). Sob a perspectiva freireana, não há diálogo intercultural descolado de uma práxis de libertação. Assim, culturas dominadas, oprimidas, precisam constituir relação de confiança entre si, de alteridade e de reconhecimento da outra cultura como *outra*, e de *amorosidade*, como diz Paulo Freire (2011a, p. 110-111):

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

A filósofa norte-americana e expoente da Teoria Crítica, Nancy Fraser (2006), também oferece uma observação do que ela compreende como injustiça, e distingue analiticamente duas maneiras “muito genéricas” de compreendê-la. A primeira é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade e dá

como exemplos a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). Fraser indica que a segunda maneira de compreender a injustiça é cultural ou simbólica, é onde “a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação”. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana) (2006, p. 232).

Em síntese, Fraser faz uma distinção analítica entre injustiça econômica e injustiça cultural, embora haja entre elas um mútuo entrelaçamento:

O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver também o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de *todas as pessoas*. Embora esses remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “reconhecimento” (FRASER, 2006, p. 232).

A partir das reflexões de Nancy Fraser, ecoando nesse sentido o pensamento freireano e dusseliano, não se tem dúvidas sobre a origem da desigualdade e das retóricas que a sancionam e mesmo que o desafio dos movimentos sociais populares seja enfrentar e precisar continuar a enfrentar as injustiças, como diz a autora, é preciso entender que tal embate está nas experiências libertadoras como base para a liberdade e a igualdade. Enrique Dussel (2007) aponta que dentro do princípio crítico material da política em que se deve pensar a política de libertação está o campo da cultura, entre outros. Entendida a cultura como universo simbólico, e, portanto, plural, inseparável da produção material da vida e esta, por sua vez, inseparável da autoprodução. Por isso, Dussel (2007) afirma que

na subesfera cultural da política, deve-se superar o eurocentrismo da modernidade colonialista, pela afirmação da multiculturalidade dentro da população de um sistema político nacional. O que, para ele, o princípio poderia ser o de apoiar a *identidade* cultural de todas as comunidades incluídas dentro do sistema político, além de defender a *diferença* cultural, quando se tentarem homogeneizar as culturas, e as línguas nativas da dominação de uma delas (a *criolla* ou mestiça moderna europeia) com a exclusão das outras. A este fato, “devemos efetuar uma Revolução cultural!” (2007, p. 107).

Enrique Dussel (2016a) chama a atenção para um tipo de multiculturalismo, que supõe politicamente que aqueles que estabelecem o diálogo aceitem o Estado liberal multicultural. Entretanto, não percebem que a própria estrutura deste Estado multicultural é a expressão da cultura ocidental, que restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas (2016a, p. 60). Paulo Freire (2011c) também esclarece que a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas e nem no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas “na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente” (2011c, p. 214). Freire entendia como positiva a tensão entre as culturas na multiculturalidade, vista por ele como normal nas relações democráticas em que se promovem, uma vez que estão construindo, criando, produzindo.

Rita Segato (2006) chama a atenção para uma proposta formulada por Boaventura de Sousa Santos (2002), que versa sobre a possibilidade de construir uma versão multicultural dos direitos humanos a partir do conceito de “hermenêutica diatópica” como instrumento útil no diálogo intercultural dos direitos. De acordo com Segato, “a ideia, em síntese, é a de que todas as culturas são, em alguma medida, incompletas, e o diálogo entre elas pode avançar precisamente a partir dessa incompletude, desenvolvendo a consciência de suas imperfeições” (2006). Assim – reforça a pesquisadora –, o topos dos direitos humanos na cultura ocidental pode conversar com o topos do *dharma* na cultura hindu e com o topos da *umma* na cultura islâmica. Dessa forma, citando Souza Santos, Segato compreende que é possível construir gradativamente um “multiculturalismo progressista”, com base em uma conversação transcultural, “em uma *hermenêutica diatópica* – conceito tomado de Raimundo Panikkar (1983) –, pela qual cada povo esteja disposto a se expor ao olhar do outro, um olhar que lhe mostre as debilidades de suas concepções e lhe aponte as carências de seu sistema de valores”.

Em Enrique Dussel (2016a), o diálogo intercultural deve ser transversal¹¹², ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. Para tanto, deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas. Portanto, Dussel alerta que os pensadores críticos da periferia devem consolidar o fruto do diálogo intercultural e organizarem redes de discussão de seus problemas específicos para que o processo de afirmação torne-se uma arma de libertação, o que significa ter de se informar e aprender com os fracassos e com as conquistas, “mesmo que teórica, do processo de criação diante da globalização da cultura europeia e norte-americana, cuja pretensão de universalidade deve ser desconstruída a partir da perspectiva multifocal de cada cultura” (DUSSEL, 2016a, p. 69).

A interculturalidade tem como referência não apenas a compreensão de que, de fato, existem diferenças entre as culturas, bem como há tensões entre elas, conforme Paulo Freire (2011d, p. 114) demonstrou, e de como ele abordou o indiscutível papel que pode jogar a cultura no processo de libertação das classes oprimidas. Freire defendia, sobretudo, a valorização das relações interculturais que pressupõem a dialogicidade e a eticidade, em uma visão crítica, que problematiza as estruturas sociais, bem como as relações de poder. A interculturalidade em Paulo Freire valoriza as relações entre as culturas e não se restringe, pura e simplesmente, à questão de se compreender a cultura do *outro*.

3.2.1.1. Subjetividade, consciência e identidade cultural

Paulo Freire fala e nomeia sentido ao papel da cultura como instrumento de desenvolvimento e de direito humano. São relevantes suas considerações a respeito de como o homem se historiciza, questão fundamental para a nossa análise, o que faz jus a essas palavras: “não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 2000, p. 79). Freire alinha o pensamento consciente do ser como um sujeito

¹¹² Conforme DUSSEL, E. (2016, p. 63), transversal indica, neste caso, que “o movimento se dá a partir da periferia para a periferia. Do movimento feminista às lutas antirraciais e anticoloniais, as ‘diferenças’ dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o ‘centro’ da hegemonia. Frequentemente, as grandes cidades têm grandes serviços subterrâneos que vão dos bairros dos subúrbios para o centro; mas faltam conexões entre os subcentros suburbanos. Por analogia, acontece exatamente o mesmo com o diálogo intercultural”.

histórico, e como presença consciente no mundo não pode escapar à responsabilidade ética no seu mover-se no mundo. Isso quer dizer que a cultura também é subjetiva e pode ser a mediação necessária ao processo de conscientização.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2011b, p. 20).

Portanto, no pensamento freireano, assim como em Dussel, reconhecer as diferenças pressupõe o respeito ao *outro* e à identidade cultural do *outro*, presumindo ainda os direitos humanos na rejeição a qualquer forma de discriminação, seja ela racial, de gênero, de classe ou cultural. A força dessa visão enraíza-se na aceitação positiva incondicional do *outro* enquanto *verdadeiramente outro* – o que possibilita a interação e a realização de um *nós* em comunidade. Este raciocínio resulta também no que Paulo Freire (2019) chama de imperativo ético de homens e mulheres comprometidos com a luta contra a exploração e a discriminação. De acordo com ele, a possibilidade que se tem, criada na História, de discernir, comparar, escolher, atuar, de nos comprometer, arriscar, amar e de ter raiva, é que nos faz seres de decisão, portanto, seres éticos. A partir dessa coerência, Freire acrescenta que lutar contra a exploração, contra a discriminação, contra a negação de nós mesmos é “um imperativo ético”. A radicalização de seu pensamento aponta para a luta contra a discriminação: “discriminados porque negros, discriminadas porque mulheres, discriminados porque homossexuais, ou trabalhadores [...], não importa porque discriminados, temos o dever de protestar e de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende enquanto fere a substantividade de nosso *ser* (2019, p. 120-121).

No período em que esteve exilado, Freire desenvolveu engajamento nas lutas dos sujeitos subalternizados e oprimidos, principalmente em suas viagens à África, dando sentido à ação reflexiva em busca de transformação de si e do mundo em que se inseriu. Foi o que o motivou a criar, junto com sua esposa Elza Freire, Marcos Arruda, Claudius Ceccon, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, o Instituto de Ação Cultural (Idac), gestado

em 1971, e fundamental no apoio a campanhas de educação mundo afora. O Idac, explica Freire, foi “resultado da busca de uma possibilidade de continuar uma reflexão sobre o real e o concreto, [...] uma quase certeza de que ou encontrávamos o caminho de uma prática no concreto ou feneceríamos em torno de conjecturas e propósitos de conceitos”¹¹³.

Em entrevista concedida ao jornal *O Pasquim*, Paulo Freire, ao ser questionado sobre o que o exílio lhe ensinou, revela que procurou entender os seus anos de exílio vivido em outros países de maneira profundamente pedagógica, que foi, para ele, um momento de compreensão de si e do Brasil, mas também de extremo respeito às diferenças culturais:

Não é fácil dar uma explicação do que o exílio foi para mim como aprendizagem. [...]. Mas alguns pontos a gente pode mostrar. Um deles é a compreensão da diversidade cultural. A compreensão das diferenças. E como é diferente! Como tu não podes fazer juízo de valor a expressões culturais! A tua experiência com outros espaços históricos e culturais termina te ensinando até a universalizar, rompendo a tua paroquialidade. Tu deixas de ser uma mente paroquial. Isso, então, significa uma abertura maior a outras formas de estar sendo¹¹⁴.

Este conceito de cultura foi também profundamente trabalhado por Enrique Dussel, que destaca o final da década de 1960 como o momento da produção de uma ruptura histórica no campo da filosofia, “portanto, na filosofia da cultura”, que ele alega ser fruto do surgimento das ciências sociais críticas latino-americanas, especialmente a Teoria da Dependência¹¹⁵, e nos critérios éticos da Teologia da Libertação; da publicação do livro *Totalidade e infinito*, de Emmanuel Lévinas; e dos movimentos populares e

¹¹³ Ver Entrevista “Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda”, com Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira. In *O Pasquim*, nº 462, 1978, p. 7.

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b0a04423-b219-4d70-ae14-3bef834e1e85/content>. Consulta em 14/01/2023

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ Nos anos de 1960, surgiu como corrente ideológica na América Latina a Escola da Dependência, “que procurou aplicar as categorias do materialismo histórico dialético, da economia política, para explicar a essência do que está encoberto pela aparência das relações sociais e materiais de produção em nossas sociedades, sustentando o argumento em método o, conteúdo e proposição a partir do ideário socialista de Marx, Engels, Lenin e Rosa Luxemburgo. Pensadores como Andre Gunder Frank, Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra, Augustin Cueva e Ruy Mauro Marini deixaram como legado à militância social a Teoria da Dependência – dependência, superexploração e subimperialismo – uma explicação das particularidades históricas da dependência e a necessidade da revolução como elemento central de atuação da classe oprimida”. Texto incluído na orelha do livro *Ruy Mauro Marini: “dialética da dependência” e outros escritos* (2022), organizado por Roberta Traspadini e João Pedro Stédile.

estudantis de 1968 no mundo. Segundo Dussel (1995a, p. 17), a teoria da dependência abria caminho, apontando a assimetria econômica centro-periferia existente entre o desenvolvimento do Norte como causa do subdesenvolvimento do Sul. Assim, o que era considerado como mundo metropolitano e mundo colonial passou a ser classificado como “centro” e “periferia”, agregando todo um horizonte categórico que provinha da economia crítica com a exigência da incorporação das classes sociais como atores intersubjetivos a serem integrados a uma definição de cultura (DUSSEL, 2016a, p. 51).

Em sua interpretação, Dussel afirma que essa classificação não se trata de mera questão terminológica e, sim, conceitual, pois permitia romper com o conceito “substancialista” de cultura, “descobrir suas fraturas internas (dentro de cada cultura) e entre elas (não só como ‘diálogo’ ou ‘choque intercultural’, mas estritamente como dominação e exploração de uma sobre as demais)” (2016a, p. 51). Por isso, a filosofia dusseliana tem nos homens e mulheres seu principal fundamento em seu direito de viver, da sua liberdade, da sua condição de ser humano e de desfrutar de sua cultura, seu *ethos*, como direito humano.

Em tal reflexão, Dussel (2016a) ressalta que a assimetria dos atores deveria ser levada em conta em todos os níveis e que a etapa “culturalista” tinha acabado, pois para a visão estruturalista do culturalismo, “era impossível compreender as situações de mudança de hegemonia, faltando também ao culturalismo “as categorias de sociedade política (em última análise, o Estado) e a sociedade civil” (2016a, p. 52). Dussel opera uma distinção clara sobre o conceito de Estado e o de nação, o de pátria e o de povo. O *Estado* é a totalidade política dos aparatos quanto ao exercício de poder; a *nação* indica a totalidade étnica ou sociocultural; a *pátria* diz relação ao passado, à história, ao território habitado por uma nação. Ao passo que *povo* tem um significado ético-político: “é o sujeito sociopolítico da libertação; é, de um lado, a multidão ou totalidade da população como conjunto, mas, e em sua essência, são as classes oprimidas, as que sendo a maioria são negadas pelos dominadores” (1979, p. 100-101). Daí que a filosofia latino-americana, como filosofia da libertação – pontua Enrique Dussel –, “descobria seu condicionamento cultural (pensava-se a partir de uma cultura determinada), mas também articulada (explícita ou implicitamente) a partir dos interesses de classes, grupos, sexo, raça etc. determinados” (2016a, p. 52). Dussel acreditava que a cultura periférica, oprimida pela cultura imperial, deve ser o ponto de partida para o diálogo intercultural.

Destaco aqui que a década de 1970 foi determinante para o estabelecimento de uma nova visão sobre a cultura, com o início de um diálogo intercontinental Sul-Sul entre

pensadores da África, da Ásia e da América Latina, com encontros que apresentaram “um novo panorama sobre as grandes culturas da humanidade [...], já em pleno desenvolvimento da Filosofia da Libertação” (DUSSEL, 2016a, p. 52). Nesse cenário de contestação do modelo de modernidade eurocêntrico, narrado como único, o primeiro passo para a realização de outra perspectiva, era, segundo Enrique Dussel, o início da desmitificação de “heróis” nacionais, que haviam concebido o modelo neocolonial do país e que já mostrava seu esgotamento.

Uma cultura “imperial” (a do “centro”, com origem na invasão da América em 1492, enfrentava as culturas “periféricas” na América Latina, África, Ásia e Europa Oriental. Não era um “diálogo” simétrico, mas de dominação, exploração e aniquilação. Além disso, nas culturas “periféricas” existiam elites educadas pelos impérios [...] que repetiam como eco o que tinham aprendido em Paris ou Londres; elites ilustradas neocoloniais, leais aos impérios que se distanciavam de seu próprio “povo” e o utilizavam como refém de sua política dependente (DUSSEL, 2016a, p. 52).

Na perspectiva da Filosofia da Libertação, que entendida também como uma filosofia crítica cultural, era preciso gerar uma nova elite que deveria se articular aos interesses do bloco social dos oprimidos. Por isso, esse diálogo Sul-Sul falava em “libertação da cultura popular”: “uma delas é a *revolução patriótica* de libertação nacional, a outra seria a *revolução social* da libertação das classes oprimidas, e, a terceira, a revolução cultural. Esta última encontra-se no nível pedagógico, da juventude e da cultura” (DUSSEL, 2016a, p. 53). Para uma compreensão mais adequada, Enrique Dussel afirma que o ponto de partida para o diálogo intercultural vem dessa cultura periférica oprimida pela cultura imperial. Assim, o “projeto de libertação cultural” parte da cultura popular, embora pensado a partir da Filosofia da Libertação no contexto latino-americano (DUSSEL, 2016a, p. 53). Essa forma de entender a dinâmica do diálogo intercultural se desdobra na seguinte explicação do autor:

O diálogo intercultural não é apenas – ou principalmente – um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira” entre a própria cultura e a modernidade). Não são os que simplesmente a defendem de seus inimigos, mas que primeiramente a recriam a partir de pressupostos críticos que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma modernidade que se globaliza. A modernidade pode servir como catalisador crítico (se utilizada pela mão especialista de críticos da própria cultura). No entanto, não é um diálogo entre os críticos do “centro” e os críticos da “periferia” cultural. É, sobretudo, um diálogo entre os “críticos da periferia”, um diálogo intercultural Sul-

Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte (DUSSEL, 2016a, p. 68).

Sob tal interpretação, observa-se que a cultura imperial do centro busca destruir a cultura nacional da periferia ao impor a repetição ou a cópia do que ela propriamente é, “isto manifesta um nefasto estado de coisas, fruto de um colonialismo cultural que deve ser enfrentado” (DUSSEL, 2012b, p. 13). Respondendo a uma eventual objeção a esse pensamento, Enrique Dussel (1977d) pondera que está claro que a “cultura imperial ilustrada não é inocente. A ideologia encobridora da realidade popular incorpora ao mesmo tempo um ‘sistema’ que não é somente intelectual, mas também erótico, político, econômico [...], os negócios e a diversão ainda são a política de dominação” (1977d, p. 221).

No conjunto dessa complexidade, constrói-se as bases para que lutadores sociais, militantes de movimentos sociais populares, de direitos humanos e outros possam avançar na compreensão desses temas como condição e razão fundamentais para a melhoria qualitativa de suas intervenções nas relações sociais concretas, pois a opressão e a injustiça encontram sempre quem as acolham, além de assumirem novas formas, até mesmo mais sutis e disfarçadas do que as do colonialismo.

3.3. O avanço da percepção humanista dos direitos humanos

José Geraldo de Sousa Junior, em entrevista à revista *InSURgência* (2022), argumenta que na perspectiva da luta por igualdade e libertação, a quebra do colonialismo e da forma projetada do colonialismo nas situações pós-independência política encontrou na tensão entre o instituído e o instituinte a referência do antagonismo entre o humanizar-se e o alienar-se do humano. Entretanto, conforme elucida Enrique Dussel, não se eliminou a subordinação dos sujeitos nesse processo, daí as características do pensamento descolonial pela busca de superação do racismo, do patriarcalismo, da subordinação de classe. Por isso, a luta por emancipação pede uma dimensão instituinte de reconhecimento do humano. Mas, como alega Sousa Júnior, o futuro não está definido, está aberto e, portanto, em disputa, cabendo a esse processo de emancipação e de humanização se colocar nessa disputa. Ele observa que são as lutas sociais que produzem isso. “Os direitos não são as declarações dos direitos, os direitos não são as estátuas, os movimentos, porque

as ideias são premiadas pelas ideologias, os direitos são essas lutas concretas por humanização que é um processo contínuo e constante”¹¹⁶.

Da mesma forma, pronuncia-se Paulo Freire (2001a) ao alertar que tanto a humanização quanto a desumanização, dentro da história, em um contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens, como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, mas, “se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (2011a, p. 40). Freire dizia que toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. No entanto, ele adverte que quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano:

É que entre os incontáveis direitos que se admite a si, a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se esse direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença nesse aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor (FREIRE, 2018, 69-70).

Paulo Freire procurava dizer que a humanização pode ser realizada quando ela é afirmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos. Porém, é preciso reconhecer que ser “humano” não é um “*a priori*”, com o qual se nasce, pois, de acordo com ele, não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã e nos vocacionando para a “humanização”. Nas palavras de Freire (2011c), o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que condenam à desumanização. Portanto, “o *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e refaz” (2011c, p. 137).

¹¹⁶ Ver Entrevista José Geraldo Sousa Junior. “Dos 30 anos do Direito Achado na Rua aos 10 anos do IPDMS: a relação entre direito e movimento sociais mediada pela crítica dos juristas”, com Diego Augusto Diehl, Ricardo Prestes Pazello e Anna Caroline Kurten. *In Revista Insurgência*, vol. 8, nº 2, jul/dez, 2022. Ver <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/issue/view/2441/740>. Consulta em 02/02/2024.

Isso leva a crer que a concepção histórica de direitos humanos reconhece que a raiz de todas as lutas, todas as ideias e de uma concepção atual de direitos humanos, conforme alerta Paulo César Carbonari (2006), não se encontra no arcabouço jurídico, mas nas lutas emancipatórias e libertárias do povo, de homens e mulheres que as fizeram e continuam a fazê-las. Afinal, a luta por direitos não é só política ou jurídica, ela é resultado de uma conjuntura de forças e de lutas que se abraçam a partir de diversos campos sociais, quais sejam, jurídico, político, econômico, cultural, de gênero, ecológico etc., que produzem, juntos, a conscientização contra a opressão.

As determinações sobre essa reflexão se somam a outras chaves de compreensão no que diz respeito à mobilização da sociedade, como seres em permanente procura, vocacionando para a humanização, e com um olhar fundamental acerca do Estado e de suas contradições no tecido social. Portanto, é preciso entender o Estado não como um aparato neutro à disposição da burguesia, para que, nele, ela exerça o poder. Para Alysson Leandro Mascaro (2013), é preciso compreender na dinâmica das próprias relações capitalistas a razão de ser estrutural do Estado, que é um derivado necessário da própria reprodução capitalista. Portanto, não é óbvia a relação Estado e capital, mas é somente no interior das relações específicas do capitalismo que a política assume a “forma” do Estado, pois ao contrário de outras formas de domínio político, “o Estado é um fenômeno especificamente capitalista. Sobre as razões dessa especificidade, que separa política de economia, não se pode buscar suas respostas, a princípio, na política, mas, sim, no capitalismo” (2013, p. 18). Alysson Mascaro afirma que somente é possível a pulverização de sujeitos de direito com um aparato político, que lhes seja imediatamente estranho, garantindo e sustentando sua dinâmica. No entendimento desse autor, “nessa rede de relações na qual se condensa o Estado, é no capital que reside a chave de sua existência” (2013, p. 19), o que demonstra o Estado existir não como uma subjetividade soberana com vontade e poder próprios, mas como uma relação social em que reproduz o domínio de certas forças sociais sobre outras. O Estado é o meio a partir do qual o sistema político exerce o poder. 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” (DUSSEL, 1977a, p. 74). Para melhor entendimento, nas palavras de Dussel:

O todo prático concreto ao nível político pode ser denominado formação social. O lugar onde se exerce o poder leva o nome de Estado. É evidente que o Estado tem então relação com as classes sociais ou grupos estáveis de pessoas constituídas pela divisão do trabalho, pela

formação ideológico-cultural e outros fatores (todos em relação à totalidade prático-produtiva que podemos chamar modo de produção). Isso não significa que o Estado não chegue a ter uma certa autonomia relativa (como no caso de certos populismos no capitalismo dependente) de tais classes. As relações políticas, por outro lado, também dependem das relações sociais de produção que se estabelecem entre as classes. Ou seja, o nível prático-político não pode deixar de levar em consideração a relação produtiva homem-natureza e por isso a econômica homem-produto-outro (DUSSEL, 1977a, p. 75).

Tal discussão se torna mais complexa e desafiadora na medida em que implica desvelar a realidade para além do aparente, envolvendo o reconhecimento de que utopias continuam a despertar e a definir teorias libertadoras de que necessitam as classes excluídas, na perspectiva da compreensão do homem como ser social pensante, ético, político e cultural. Contudo, distinguindo as circunstâncias que moldam o ser humano, primeiro, como produto do processo evolucionário da natureza, da qual faz parte; e segundo, como pertencente, desde o nascimento, de certa sociedade com suas estruturas de poder, organização política, econômica, cultural.

Assim entendido, a constante reflexão sobre os direitos humanos como tarefa de pensadores e militantes da causa guarda relação sobre a forma como eles são vistos: ora para *regular*, ora para *libertar*. Isso significa mostrar que direitos humanos pode ser uma categoria contraditória, pois, ao mesmo tempo que são instrumentos para reivindicar mudanças na sociedade, expressando-se como bandeiras de luta de movimentos sociais populares decorrentes de processos em luta, em uma espécie de pertencimento que combina o territorial e o temporal, podem também ser utilizados para legitimar formas diversas de dominação, como direitos reconhecidos e positivados pelo Estado, resultantes de concessões que visam a manter a reprodução sociometabólica¹¹⁷ em funcionamento e a moderar conflitos sociais.

¹¹⁷ Conforme MÉSZÁROS, István (2011), o sistema sociometabólico do capital tem como esferas essenciais o capital, o Estado e o trabalho assalariado. Essa relação social tem o poder de subjugar todas as áreas da vida social para impor um movimento incessante de expansão e acumulação do capital. István Mézáros utiliza, como Marx, a noção de metabolismo em suas análises da sociedade humana, nas quais apresenta o capital como um sistema específico de 'reprodução sociometabólica'. Mézáros ressalta que "a *lógica do capital*, que governa de forma ainda mais destrutiva e absolutamente autoritária o *sistema de reprodução metabólica do capital* como um todo [...] deve ser enfrentada (e só pode ser enfrentada) em *termos globais*, que envolvam todos os aspectos da vida humana, com a *lógica emancipatória e autoemancipatória do trabalho*, historicamente sustentável e produtivamente viável, lógica esta instituída pela *totalidade do trabalho* e não por uma parcela particular do estrato sociológico do trabalho (Em entrevista concedida à revista *Debate Socialista*, reproduzida no livro *A crise estrutural do capital*, 2011 p. 143).

O estabelecimento dos direitos humanos em instrumentos normativos, legais e jurídicos, é sempre precário e estreito, mesmo que signifique avanços importantes na efetivação dos direitos. Embora a luta pela institucionalização dos direitos gere condições e instrumentos para que possam ser exigidos publicamente, Carbonari (2006) vê aí uma contradição, uma vez que essa condição “tende a enfraquecer a força constitutiva da dignidade humana como processo permanente de geração de novos conteúdos e de alargamento permanente do seu sentido”. Para o autor, a positivação dos direitos não significa, por si só, “garantia de sua efetivação, mesmo que sua não-positivação os deixe ainda em maior dificuldade, já que não dotaria a sociedade de condições públicas de ação (CARBONARI, 2006, p. 80-81).

Sem essa compreensão, não se pode entender as barbáries e a elas se opor, pois, conforme Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 42), “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem da dignidade humana é hoje incontestável”, mas, permanece a questão, conforme o autor, de saber se estes poderão ser usados de um modo contra-hegemônico. A argumentação de Sousa Santos é a de que sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos “não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter” (SANTOS, 2013, p. 42).

Como a dignidade não é um dado natural, ou um bem, é a construção de reconhecimento e, portanto, é luta contra a exploração, contra o domínio e contra a exclusão, é percebido que nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos, de certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Ao meu ver, tal premissa se fundamenta no fato de que os movimentos sociais populares, entendidos como sujeitos coletivos, identificados intersubjetivamente em pautas comuns de reivindicação e de luta, estarem cada vez mais se empenhando como elementos norteadores de uma luta contra-hegemônica, com o papel de conceber, compreender e organizar o pensamento coletivo na busca por direitos. Ou seja, eles se estruturam historicamente em um fazer-se permanente, sem perder de vista, porém, que é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, “nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas

de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada”¹¹⁸.

3.3.1. Em tempos de destruição, o desafio dos que resistem à exclusão

Para que mudanças ocorram e possam alcançar relevância em sociedades democráticas e impulsionadas pela sociedade civil, pressupõe-se que todo indivíduo tem o direito de possuir e expressar qualquer tipo de crença e desfrutar das mesmas condições, como insiste Sousa Santos, para quem a desigualdade e a exclusão têm na modernidade ocidental um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime. Indica ele que, pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social (SANTOS, 2010, p. 279).

Ainda segundo Sousa Santos (2013), existe tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, que se expressa na passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença, o que é uma grande transformação na luta pelos direitos humanos, que ele resume da seguinte forma: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (2013, p. 79). Boaventura Santos chama ainda a atenção para uma característica da luta por direitos humanos contra-hegemônicos na atualidade que passa pelo posicionamento contra as inércias do pensamento crítico e que consiste na necessidade de “articular lutas até agora separadas por um mar de diferenças e divisões entre tradições de luta, repertórios de reivindicações, vocabulários e linguagens de emancipação e formas de organização política e de luta” (2013, p. 125).

Aníbal Quijano (2002) complementa que a igualdade é um desdobramento do capitalismo e parte de uma desigualdade real no mundo, pois, embora a igualdade seja um pressuposto na modernidade capitalista, “o mercado coloca em situação formal de igualdade agentes de desiguais condições sociais” (2002, p. 19), sendo que os trabalhadores não dispõem de nada, além da sua própria força de trabalho para participar no mercado, não podendo tampouco ser iguais “a não ser dentro dos limites do mercado, nem individualmente livres para além de sua subalternidade (2002, p. 19). Tal situação,

¹¹⁸ Conforme BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. Ver <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Consulta em 02/03/2023.

de acordo com Quijano (2002), coloca um estado de tensão entre a igualdade e a desigualdade que, por sua vez, revela que a democracia, nas condições da globalização e no padrão mundial de poder colonial no mundo atual, moderno, capitalista, eurocêntrico, representa “um sistema de negociação institucionalizada dos limites, das condições e das modalidades de exploração e de dominação, cuja figura institucional emblemática é a cidadania e cujo marco institucional é o moderno Estado-nação” (2002, p. 18). Aníbal Quijano identifica ainda a globalização nos seguintes termos:

Desde la crisis mundial que comenzó a mediados de los 70s se ha hecho visible un proceso que afecta a todos y a cada uno de los aspectos de la existencia social de las gentes de todos los países. El mundo que se formó desde hace 500 años está culminando con la formación de una estructura productiva financiera y comercial que tiende a ser más integrada que antes. Con una drástica reconcentración del control de poder político y de recursos de producción en manos de los funcionarios del capital, especulativo sobre todo. Con la universalización de la civilización capitalista. Con la formación de un bloque central de poder que aparece con la autoridad de todo el orden mundial. A todo eso se llama “globalización”, término cuya aptitud para señalar y describir tales tendencias es innegable, pero que sirve también para escamotear la naturaleza el proceso ante la mirada de los dominados, ya que la drástica reconcentración del control del poder en manos de los funcionarios del capital, da cuenta de que el proceso se lleva a cabo como una contrarrevolución capitalista que se desarrolla a escala ... global. Por eso mismo, no es difícil admitir que ha producido una profunda y masiva modificación de la vida de todas las sociedades y de todas las gentes. Se trata de una real mutación, no sólo de cambios dentro de una continuidad (QUIJANO, 2023, p. 107).

Enrique Dussel (2012b), por sua vez, afirma que a colonialidade do poder metropolitano europeu, das chamadas potências metropolitanas, exerceu uma dominação de diversos tipos sobre suas colônias dependentes, exercendo um poder político monopólico e inquestionável sobre todos os súditos coloniais, impedindo-os de serem propriamente cidadãos, ou seja, não eram sujeitos de direitos políticos ou de direitos humanos equivalentes aos direitos dos sujeitos europeus metropolitanos. Segundo Dussel, para a Europa não era contraditório que a Revolução Francesa promulgasse a lista dos direitos humanos universais e, ao mesmo tempo, estipulasse o *Code Noir*, válido para a Colônia no Haiti, com os deveres dos escravos no Caribe. Esses escravos não eram considerados humanos e nem sujeitos dos novos direitos humanos universais “proclamados pela revolução metropolitana burguesa e colonialista na França (que interpretava redutivamente como *iguais, fraternos e livres* os cidadãos metropolitanos e como *desiguais, dominados e escravos* os não-humanos do Sul)” (DUSSEL, 2012b, p.

18). Acompanhando o raciocínio de Dussel (2012b), entende-se que a universalidade dos direitos humanos, que excluía os sujeitos coloniais, pode ser, portanto, questionada, uma vez que “era uma particularidade com pretensão de universalidade, ou uma universalidade ideológica efetivamente particular e excludente da humanidade colonial” (2012b, p. 18).

Alcançando novas interlocuções ao longo do tempo, os direitos humanos constituem-se nas fronteiras com outros saberes e práticas, emergindo de experiências emancipadoras da ordem hegemônica conservadora ao articular-se com outros campos e desencadear transformações a partir de trocas ou de interlocuções transversais, tendo por evidência a responsabilidade coletiva dos diversos saberes na sua elucidação e encaminhamento. Entre essas questões estão aquelas relativas à justiça, à superação das desigualdades, à democratização de oportunidades e ao reconhecimento dos diferentes grupos culturais. A todo momento e em todo lugar, portanto, a desigualdade e a exclusão encontram significados distintos de acordo com a extensão das diversas lutas dos movimentos sociais populares. Assim é que a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social (SANTOS, 2010, p. 279). Porém, é luta permanente, construída ao longo do tempo, profundamente marcada pela busca da libertação pelos povos oprimidos.

No caminho dessas reflexões, compreende-se que a cidadania, sem dúvida, é algo a se aprender, conforme defende o professor Milton Santos (2007, p. 20): “É assim que ela se torna um estado de espírito enraizado na cultura. É talvez nesse sentido que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a se manter”. Porém, para Milton Santos, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções, pois, “para ter eficácia e ser fonte de direitos, a cidadania deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido” (2007, p. 20).

De acordo ainda com Milton Santos (2007), a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada, levando-se em conta que os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Nessa perspectiva, ele acredita que a metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende de condições concretas, quais sejam: a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento (2007, p. 20). Mas, para o processo de formação da cidadania, Milton Santos alega que ele foi gerado lentamente pelas relações

sociais, fomentando um novo caldo de cultura, assentando as bases de um pensamento revolucionário que, por sua vez, iria desembocar em novas relações sociais e de trabalho “até que se chegasse às ideias modernas de sociedade civil, um corpo social que só existe porque há homens ciosos dos seus direitos; e existe a despeito do Estado” (2007, p. 22).

A maneira de pensar de Milton Santos vai ao encontro das ideias de Paulo Freire. Ambos pensam o mundo levando em consideração a historicidade, o espaço, o tempo em relação às práticas sociais. Para eles, a realidade é consequência direta das ações dos seres humanos durante o processo histórico, por isso a importância da consciência dos sujeitos, que se tornam sujeitos históricos a partir da práxis libertadora. Para tanto, o conhecimento, o saber construído pelo envolvimento e descoberta, é fundamental para se articular práticas contra-hegemônicas e criar possibilidades de participar da história como sujeito, com responsabilidade e senso de cidadania.

Milton Santos (2007) observa que a cidadania pressupõe o respeito ao indivíduo, mas isto somente acontecerá de fato quando as pessoas tiverem consciência de tal direito. Ela é resultado de um processo de aprendizagens que quando começa vai delineando a subjetividade dos sujeitos e criando laços culturais; porém “mudanças no uso e na gestão do território se impõem se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade” (2007, p.18).

Igualmente preocupado com a formação da cidadania enquanto construção humana, Paulo Freire (2013) oferece a chance de ampliar-se o conhecimento a respeito dessa questão ao afirmar que a cidadania é uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir. Para ele,

a luta pelo exercício da cidadania gera um saber indispensável à sua *invenção*, de que alguns ou muitos de seus fundamentos podem e devem ser objeto da curiosidade epistemológica de quem se capacita para ser torneiro. O que quero dizer é o seguinte: a formação *plena* de um torneiro nem pode ser estritamente *técnica* nem exclusivamente *política*. Um torneiro que não sabe operar seu torno deixa de sê-lo, assim como não alcança fazer-se *cidadão* o competente torneiro que não se dá à luta pela cidadania, que envolve conhecimentos críticos em torno de nossa presença no mundo da produção e da criação em geral. Que envolve uma sabedoria política (FREIRE, 2013, p. 180).

Ao problematizar a questão epistemológica e cultural, Paulo Freire provoca uma abertura para a reflexão e o debate sobre a descolonização do pensamento como um dos desafios da educação que resiste à exclusão, à desigualdade, à injustiça, à homogeneização, ao monoculturalismo, ao fetiche do consumo e à acumulação de riqueza

à custa dos povos oprimidos. Nesse caso, Freire (2000, p. 44) convida à reflexão sobre o educador progressista, aquele capaz e sério, que não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas que deve desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. Por isso, Freire entende que o processo de ensinar é uma ação eminentemente política por se ater ao propósito de pensar criticamente a realidade social e de ajudar o educando a pensar e agir autonomamente em busca de seus direitos cidadãos.

Educar, portanto, é mais do que transmitir informações, é instrumento de reflexão do educador progressista, que “não pode silenciar ante a afirmação de que ‘os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria’; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 44). Entretanto, defende Freire (2000, p. 44) que o educador deve ser livre para se posicionar, seja como mero perpetuador de um sistema de ensino mecanicista, reproduzindo-o, ou como facilitador da conscientização, como um educador crítico que adota novas formas de interpretação da realidade social por acreditar que o ensino não possa se furtar da análise crítica de como funciona a sociedade.

3.3.2. O cultivo dos direitos como exigência existencial

A compreensão histórica de nossa presença no mundo como seres transformadores – afinal, vivemos não para nos adaptar ao mundo, mas para transformá-lo –, é outra característica que aproxima o pensamento de Paulo Freire ao de Enrique Dussel. Ambos puseram em relevo a reflexão de que mudar qualquer cenário de opressão passa pela criatividade da política, expressa na ação cotidiana entre os cidadãos no espaço público, na exigência do pensar e do agir na resistência à tirania, gerando poder na ação conjunta aos que a praticam, em defesa de seus direitos subtraídos.

No ensaio “Justificando o novo título: Direitos humanos e educação libertadora”, publicado no livro *Direitos Humanos e educação libertadora* (2021d), organizado por Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça, Paulo Freire diz que educação em direitos humanos pode soar de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política e ideológica do professor, “pois haverá inteligências diferentes desse projeto, que podem ser explicadas à luz da opção política dos educadores”. Ele explica que enquanto para um professor elitista, a educação em direitos humanos tem a ver com o tratamento fidalgo do conhecimento, para um professor progressista, a

discussão sobre o ato de conhecer¹¹⁹ se apresenta como um direito dos homens e mulheres das classes populares, que vêm sendo proibidos e proibidas de exercer este direito, o direito de conhecer melhor o que já conhecem, porque praticam, e o direito de participar da produção do conhecimento que ainda não existe. Daí Freire prever que “a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação dependem de como eu me vejo no mundo politicamente, depende com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador” (2021d, p. 37-38). Freire mostra que a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça é exatamente aquela educação

que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do poder. A questão colocada não é a de um educador que se insira como estímulo à tomada do poder, mas a da tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, dos grupos populares [...] a educação que passa pela compreensão das classes sociais, tem a ver com educação e libertação e não com liberdade apenas (FREIRE, 2021d, p. 39).

Paulo Freire (2021d) tem a perspectiva de que a educação em direitos humanos é a de uma sociedade menos injusta para aos poucos ficar mais justa, por isso deve ser uma educação corajosa, despertadora da curiosidade, perguntando, refazendo, indagando. Essa educação para a liberdade, ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, diz ele, “tem que ser abrangente, totalizante, ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver” (2021d, p. 43).

Nesse mesmo entendimento, Enrique Dussel (2015) vai dizer que a situação crítica que interessa à ética da libertação se apresenta quando certos cidadãos são excluídos não-intencionalmente do exercício de novos direitos que o “sistema do direito” não pode, todavia, incluir, pois trata-se de uma ética da existência. Longe de ser um “direito natural”, esses novos direitos são históricos, concretos, porque nascem da própria dinâmica social nas lutas por melhores condições de vida. A questão para Dussel se coloca quando esses cidadãos com consciência de serem sujeitos de novos direitos se experimentam a si mesmos como vítimas e querem ser libertos, o que, para ele,

são as gerações futuras diante dos crimes anticológicos das gerações presentes; é o caso da mulher na sociedade machista, das raças não brancas na sociedade racista ocidental, dos homossexuais nas estruturas

¹¹⁹ Conforme FREIRE (2011d, p. 80), o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.

heterossexuais, dos marginais, das classes exploradas por uma economia do lucro, dos países pobres e periféricos, dos imigrantes e ainda dos Estados nacionais debilitados pela estratégia do capital global nas mãos de corporações transnacionais (às quais não se pode, no momento, impor um marco legal internacional que exija um serviço para a humanidade, e no estado atual de autorreferencialidade total e de destruição ecológica ou social, como efeito de suas estratégias como aumento de pobreza no mundo) (DUSSEL, 2015, p. 128).

Na mesma direção, os direitos humanos são apresentados por Enrique Dussel (2015) como exigência existencial e não podem ser contabilizados *a priori* como pretendia um possível direito natural, pois, por natureza, os direitos humanos são históricos. Ou seja, “eles se estruturam historicamente como ‘direitos vigentes’ e são considerados com base na consciência ético-política dos ‘novos’ movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento de sua dignidade negada” (2015, p. 129). Sobre tal questão, Enrique Dussel questiona sobre o processo contraditório apregoado para o “encontro” de dois mundos, pois, de acordo com ele, prega-se o amor de uma religião (o cristianismo) [a religião dos europeus], no meio de uma conquista irracional e violenta, e propõe-se de maneira ambígua e de difícil interpretação,

por um lado, o fundador do cristianismo que é um crucificado, uma vítima inocente na qual se fundamenta a memória de uma comunidade de crentes, a igreja; e, por outro, se mostra uma pessoa humana moderna, com direitos universais. E é justamente em nome de uma tal vítima e de tais direitos universais que se vitimizam os índios, os índios vêm negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo ... seus deuses em nome de “deus estrangeiro” e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar (DUSSEL, 1993, p. 58).

Portanto, é relevante considerar que direitos humanos não podem ser restritos a simples reivindicação judicial perante à Justiça, ou a meras normas, instituições e teorias, ou, como alerta David Santos Rubio (2022, p. 33), de que eles sejam apenas instâncias instituídas, apartadas de seus processos sócio-históricos de constituição e elaboração de significado. Indo além, Enrique Dussel (2015) ressalta outra característica importante que diz respeito ao “novo” direito descoberto pelas vítimas “sem-direito”, que, em sua definição, é fruto da maturidade histórica própria ao desenvolvimento da realidade humana e da consciência política do processo.

É fruto da consciência crítico-política dos grupos que sofrem em sua dor os efeitos negativos do estado-de-não-direito de uma dimensão humana que a maturidade histórica desenvolveu, mas que o direito não incluiu, contudo, como exigências que requerem institucionalidade pública. A negatividade material (a miséria, a dor, a humilhação, a

violência sofrida etc.) indica para o “sem-direito” como um “vazio” negro dentro do “sistema do direito”. É a dor, fruto da violência familiar e da humilhação do patriarcalismo em face de seus próprios filhos, da própria corporalidade sofrente da mulher oprimida pela cultura machista (no nível sexual, social, econômico, cultural, religioso etc.), que permite subjetiva e publicamente “descobrir” sua inexistência no “sistema do direito vigente” (DUSSEL, 2015, p. 131).

3.3.3. Diálogos com a ética religiosa

Tanto Paulo Freire como Enrique Dussel se identificaram, engajaram-se e interconectaram-se com a Teologia da Libertação, um movimento socioeclesial progressista que surgiu dentro da Igreja Católica, no início da década de 1960. Nesta década, a Igreja Católica passa a repensar sua missão no mundo, o que significou se abrir para as novas realidades e às teorias de análise sobre as transformações que se configuravam. Foi a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), convocado pelo papa João XXIII, que se inicia a aproximação da Igreja Católica das questões sociais, abrindo espaço para uma igreja mais preocupada com a realidade econômica, social e culturalmente dos povos pobres e levando-a refletir sobre a educação e a evangelização voltada para a promoção social e os direitos humanos.

A Teologia da Libertação foi desenvolvida na América Latina por Gustavo Gutiérrez Merino, autor do livro *Teologia da Libertação: perspectivas*, publicado em 1971, em que ele ressalta a teologia como reflexão crítica sobre a práxis. Gustavo Gutiérrez propôs iniciar a discussão sobre a teologia da libertação durante uma reunião de teólogos latino-americanos, no Rio de Janeiro, ainda em 1964. A partir daí, as “comunidades de base” tomaram corpo e se espalharam pela América Latina. No Brasil, a Teologia da Libertação foi divulgada pelos irmãos Leonardo e Clodovis Boff, tendo por base a realidade latino-americana, com o pressuposto básico de libertação do seu povo, quando predominavam os regimes ditatoriais no continente.

Por meio da análise crítica e social da realidade, a Teologia da Libertação, que teve suas bases ancoradas na Segunda Conferência do Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam)¹²⁰, realizada em Medellín/Colômbia, no ano de 1968, auxiliou a população pobre, marginalizada e oprimida na luta por direitos humanos e ainda trabalhou

¹²⁰ O debate da Conferência se deu objetivamente no combate às injustiças e nas denúncias da violência institucionalizada que se estabelecera na América Latina com a implantação de ditaduras militares, com forte aparato repressivo e supressão de direitos.

no sentido de ajudar os fiéis a se tornarem conscientes da situação de pobreza e exclusão em que viviam para, assim, iniciar o processo de libertação. É quando também começam a ser ouvidas as vozes críticas, os movimentos de resistência que buscavam despertar o povo ante as ditaduras de direita, então generalizadas na América Latina. Durante a Conferência de Medellín (1968), os bispos de toda a América Latina concordaram com a ideia de que a Igreja deveria dar preferência aos pobres e romper sua preferência histórica aos mais ricos. Defenderam apoio a que os pobres, os oprimidos, pudessem se libertar da pobreza, da exploração capitalista e de outras formas de injustiça, especialmente pelo método Paulo Freire. Assim, o Documento de Medellín apresentou,

especialmente las conclusiones sobre educación (nº 4) y sobre catequesis (nº 8), se convertirá, en el contexto católico, en “punta de lanza” para difundir ampliamente el “método Freire” entre las numerosas experiencias que van a surgir a lo largo y ancho del continente. Esta apreciación es confirmada por Hugo Assmann, quien evidencia el impacto de las ideas de Paulo Freire en el contenido y en el lenguaje del Documento, ligando el tema “liberación” al concepto de “conscientización”, pasando por la metodología de la educación liberadora (MILLÁN apud MOTA NETO, 2006, p. 127).

Como desdobramento, para a Teologia da Libertação, o critério básico é estar comprometida com o povo, com os trabalhadores, com as vítimas da injustiça. Explica Frei Betto e Afonso Borges Filho (1988, p. 16): a Teologia da Libertação faz uso da teoria marxista, dentro de uma releitura do marxismo que procura ser fiel às suas origens, aos seus clássicos. Portanto, dessacralizando a ideologia marxista e também contribuindo para a sua desdogmatização. Assim sendo, repensar e qualificar os direitos humanos e interpretá-los em face das diversas realidades de que se compõe o mundo, com respeito à diversidade, tanto religiosa quanto cultural, era fundamental para que a realidade dos países pobres, periféricos, com histórico de exclusão e exploração, pudesse ser transformada a partir de referenciais próprios e não pelo “protecionismo” dos países ricos ou das grandes corporações mundiais.

Paulo Freire não deixou de se posicionar diante das novas circunstâncias que se apresentaram na resistência e na luta desses atores que pregaram a Teologia da Libertação em nome da justiça social. Ele criticava aqueles que defendiam a neutralidade das igrejas e declarava estarem certos os teólogos latino-americanos que, engajando-se historicamente, cada vez mais, com os oprimidos, defendem uma teologia política de libertação e optam pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis. Por isso, “sua esperança é um chamamento à ‘caminhada’,

não a uma ‘caminhada’ errante, de quem renuncia ou foge, mas à ‘caminhada’ de quem toma a história nas mãos, fazendo-a e nela refazendo-se” (FREIRE, 2011d, p. 181).

Esse movimento tinha ampla atuação no Brasil e na América Latina e sofreu uma opressiva perseguição pela ala conservadora da Igreja Católica por acreditar que os adeptos da Teologia da Libertação tinham adesão ao marxismo e ao comunismo justamente por buscar uma reformulação da fé cristã, baseada na construção, na defesa e na divulgação dos direitos humanos. A compreensão da fé cristã pelos membros da Teologia da Libertação fez com que os papas João Paulo II e Bento XVI promovessem uma desarticulação das experiências desse movimento, como as Comunidades Eclesiais de Base, e impusessem uma espécie de censura e imposição de silêncios e de vigilância sobre os adeptos dessa teologia. Tanto na América do Sul como na América Central nota-se a contribuição da ala da Igreja Católica influenciada pela Teologia da Libertação nas denúncias e de exposição dos regimes totalitários que desrespeitavam os direitos humanos.

Tal processo de censura levou a que a Igreja, “em favor das classes dominantes e contra as classes dominadas” (FREIRE, 2011d, p. 170), retirasse o poder de ação dos sacerdotes que militavam no movimento, esvaziando-o. Foram muitas as incursões de silenciamento por setores reacionários aos membros da Teologia da Libertação, entre eles, destacam-se o assassinato, em 1980, de Dom Romero, arcebispo de San Salvador e teólogo da libertação; a imposição de um ano de silêncio ao padre Leonardo Boff (1984-1985), além de instruções que negavam a Teologia da Libertação, entre outros. Atitudes que demonstram a marca colonialista da Igreja Católica, que “missionária no pior sentido da palavra, ‘conquistadora’ de almas, dicotomizando mundanidade de transcendência, toma aquela como a ‘sujeira’ na qual os seres humanos devem pagar por seus pecados” (FREIRE, 2011d, p. 187).

Por isso, Freire (2011d) lembra que quanto mais imersas na cultura do silêncio estejam as massas populares e quanto maior for a violência das classes opressoras sobre as massas populares, estas tendem cada vez mais a refugiarem-se nas Igrejas. Assim, “proibidas de dizer sua palavra, enquanto classe social subordinada, ganham no ‘refúgio’, a ilusão de que falam, na expressão de suas súplicas de salvação” (2011d, p. 188). Desafios novos se apresentam, portanto, a um novo tipo de Igreja, que surge esperançosa e comprometida com uma consciência crítica que possa evitar desvios ideológicos e políticos nas relações com as comunidades populares.

O fato é que o movimento da Teologia da Libertação procurou questionar a teologia colonizadora europeia a partir do episcopado latino-americano ao defender e buscar construir uma teologia mais adequada à realidade latino-americana, voltada ao reconhecimento e proteção dos direitos humanos, não como uma verdade absoluta e inquestionável, mas comprometida prioritariamente com a libertação dos oprimidos, das vítimas e de suas particularidades em suas diversidades, dedicando-se também ao trabalho da educação popular libertadora, expressas na criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e até mesmo no Movimento dos Sem Terra (MST), além das Pastorais.

Dessa forma, a Igreja progressista dedica-se menos ao assistencialismo piedoso e à fé cega, característica da teologia tradicional eurocêntrica que, no Brasil, posicionou-se fortemente ao lado dos militares, organizando, inclusive, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em 19 de março de 1964, que reuniu milhares de pessoas em São Paulo e caracterizou o apoio ao golpe militar. A Marcha foi realizada alguns dias depois e planejada como resposta ao Comício organizado pelo então presidente da República, João Goulart (1961-1964), ocorrido no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, para anunciar as reformas de base de seu governo.

É preciso registrar que, conforme Zimmermann (1986, p. 35), a Igreja Católica foi secularmente cúmplice de situações opressoras, seja colocando-se ativamente ao lado do opressor, seja pelo seu silêncio comprometedor. Desde seus primórdios, a Igreja teve atuação marcante em muitos episódios históricos, alinhando-se ao lado opressor, como as Cruzadas, a Inquisição espanhola e cúmplice na ajuda aos nazistas a se refugiarem na América Latina, após a Segunda Guerra Mundial, além de participar da legitimação de regimes ditatoriais e colonialistas mundo afora.

A partir da confrontação de ideias, inicia-se, então, um processo de conscientização na América Latina com a Igreja Católica assumindo papel destacado nas vozes que se levantaram contra a opressão. A Igreja Católica latino-americana torna-se um espaço livre de expressão para as forças opositoras aos regimes ditatoriais. A violência do governo militar no Brasil contra seus opositores levou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a condenar e a denunciar o desrespeito aos direitos humanos, embora a entidade tenha tido posição de apoio ao regime militar em seu primeiro momento¹²¹. Em 1970, a CNBB destaca no documento final da 11ª Assembleia Geral do

¹²¹ Em maio de 1964, um manifesto assinado por 26 bispos da CNBB agradecia aos militares por salvarem o país do perigo iminente do comunismo. A virada de posição se dá logo após os violentos ataques dos militares ao Estado democrático de direito. Dom Paulo Evaristo Arns, na época padre em

órgão, o seu repúdio aos métodos repressivos utilizados pelo regime militar e exorta a necessidade de respeito aos direitos humanos¹²².

O livro *Brasil nunca mais: um relato para a história* (1985), publicado pela Editora Vozes, é uma potência nas denúncias que a Igreja Católica progressista divulgou sobre os anos sombrios de nossa história e revelou a gravidade das violações aos direitos humanos promovida pela ditadura militar. A obra é resultado de ampla pesquisa sobre a tortura política no país, de iniciativa do Conselho Mundial de Igrejas e da Arquidiocese de São Paulo. Em seu prefácio, Dom Paulo Evaristo Arns relata consternado que

não há ninguém na Terra que consiga descrever a dor de quem viu um ente querido desaparecer atrás das grades da cadeia, sem mesmo poder adivinhar o que lhe aconteceu. O ‘desaparecido’ transforma-se numa sombra que ao escurecer-se vai encobrindo a última luminosidade da existência terrena” (ARNS, 1985, p. 12).

O movimento de renovação da Igreja ampliou-se e foram construídas outras teologias da Libertação, quais sejam: Teologia Feminista da Libertação; Teologia Indígena da Libertação e a Teologia Negra da Libertação, que buscaram a revalorização de suas origens culturais. Atualmente, cresce a resistência ao silenciamento imposto pela alta hierarquia da Igreja, e até mesmo o papado de Francisco parece estar reavivando essa

Petrópolis, foi um desses entusiastas, que também a seguir abraçou a causa dos opositores ao regime que levou o país à obscuridade.

¹²² Conforme Memorial da Democracia, durante a 11ª Assembleia Geral da CNBB, “a Igreja Católica toma posição contra o autoritarismo e divulga documento em que denuncia os abusos do regime militar sobre os direitos humanos e sociais. A hierarquia religiosa, que havia apoiado o golpe de 1964, voltava-se agora contra a violência da ditadura. Dizia o documento da CNBB: ‘Não podemos admitir as lamentáveis manifestações da violência, traduzidas na forma de assaltos, sequestros, mortes ou quaisquer outras modalidades de terror. [...] Pensamos no exercício da JUSTIÇA, [...] que, sinceramente, cremos estar sendo violentado, com frequência, por processos levados morosa e precariamente, por detenções efetuadas em base a suspeitas ou acusações precipitadas, por inquéritos instaurados e levados adiante por vários meses, em regime de incomunicabilidade das pessoas e em carência, não raro, do fundamental direito de defesa’. No dia seguinte à divulgação do documento, o arcebispo de Olinda e Recife, Dom Helder Câmara mundialmente conhecido e candidato ao Prêmio Nobel da Paz, denunciaria as torturas em Paris para uma plateia de dez mil pessoas. Ao regressar ao Brasil, tornou-se alvo de feroz campanha de desmoralização junto à opinião pública. Os jornais foram proibidos de entrevistá-lo e até de mencionar o seu nome. A firme posição de destacados bispos, arcebispos e cardeais – como Dom Paulo Evaristo Arns e Dom Aloísio Lorscheider, além de Dom Helder – abriu um contencioso entre a ditadura e a hierarquia católica no Brasil. A tensão aumentaria nos anos seguintes, com a implantação das Comunidades Eclesiais de Base, conforme orientação da 2ª Conferência Episcopal Latino-Americana (Celam), realizada em Medellín (Colômbia), em 1968. A Teologia da Libertação, a Igreja dos Pobres e as CEBS seriam importantes instrumentos de organização e conscientização política das camadas mais desprotegidas da população”. In <http://memorialdademocracia.com.br/card/bispos-se-levantam-contra-torturas#:~:text=Durante%20a%2011%C2%AA%20Assembleia%20Geral,os%20direitos%20humanos%20e%20sociais>. Consulta em 21/01/ 2024.

filosofia, de forma ainda tímida, ao criticar de forma veemente o capital financeiro e a miséria espalhada pelo mundo e ao pregar em favor dos pobres.

3.4. Os direitos humanos e sua dinâmica emergente e libertadora

David Sanches Rubio e Helio Gallardo (2022, 2014) salientam que um dos problemas que afetam os direitos humanos é a separação entre a teoria e a prática, entre o que se diz e o que se faz, entre sua dimensão formal, normativa e abstrata e sua dimensão concreta, fática e socioprática. Entretanto, sem querer ser otimista demais, é possível acreditar que o paradigma da libertação presente em intervenções concretas de movimentos sociais populares seja capaz de legitimar que teoria e prática possam caminhar juntas para, a partir de uma práxis e um fazer contínuo, consiga significar e ressignificar a luta por liberdade e dignidade, sempre negada por políticas neoliberais eivadas de mecanismos e artimanhas que desvirtuam a realidade de acordo com seus interesses, e expandi-la a muitos territórios que, conforme Hélio Gallardo, deve ser em tempo integral e em todo lugar.

Se aceitarmos, com Gallardo (2014, p. 44), que o lugar social em que se fundamentam direitos humanos é a sociedade civil emergente e moderna, entende-se que é ela que fundamenta os direitos humanos; melhor explicando, que o fundamento de direitos humanos se encontra na sociedade civil, em sua dinâmica emergente libertadora, ou no que é semelhante, em seus movimentos e mobilizações sociais contestatórios, ou, ainda, na construção de sujeitos que sonham, que interrogam a realidade estabelecida e que vislumbrem relevância na luta pela sua transformação. É como também observa Antônio Augusto Cançado Trindade (2000, p. 204), que protagonizou a sociedade civil na proteção dos direitos humanos. De acordo com ele, é pouco o que os órgãos nacionais e internacionais de proteção dos direitos humanos podem fazer sem uma ampla mobilização da sociedade civil nessa causa, porém ressaltando que esses organismos estão também associados aos movimentos sociais ligados ao pensamento de esquerda e buscam a igualdade e a justiça social em vista da falta de garantias institucionais e da restrição de direitos de toda ordem.

Visto a compreensão dos direitos humanos como um fenômeno histórico, social, político e jurídico pressupor uma práxis social no engajamento dos seres humanos na transformação da realidade social na busca de romper relações de exploração, opressão e dominação, é preciso, pois, reconhecer que os direitos humanos são concebidos

historicamente e marcados por ambiguidades e contradições, seja em sua visão universalista, que, em seu primeiro momento, foi inspiração da burguesia liberal europeia contra o Absolutismo e a estrutura social feudal, seja como expressão de resistência das lutas sociais por dignidade, visto esta se constituir um dos substratos dos direitos humanos.

A investigação a respeito dos direitos humanos revela-se um campo de estudos de muita complexidade que já começa pela clássica crítica de Karl Marx (2010) quanto à limitação dos chamados “direitos do homem”, que, para ele, eram restritos à sociedade burguesa. Marx vai questionar os direitos do homem distinguidos daqueles do cidadão – “qual é o homem distinto do cidadão?”, como explícito na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (aprovada na França em 1789). Segundo ele, esses direitos ficam restritos à comunidade política do sistema estatal, uma forma de emancipação política, restrita, particular, e não emancipação humana.

3.4.1. Direitos humanos e a história como essência

Embora as noções sobre os direitos humanos tenham evoluído desde finais do século 18¹²³, eles sempre existiram no contexto do capitalismo em seu ímpeto de permanente expansão; surgiram e se desenvolveram nas circunstâncias capitalistas e se encontram relativizados a uma parte do planeta. É difícil localizar um momento específico e concreto do surgimento do ideal dos direitos. No entanto, é preciso registrar que a Magna Carta (*Magna Charta*), de 1215, assinada pelo rei João da Inglaterra (João Sem-Terra), contém a afirmação jurídica das liberdades da pessoa, na qual é enunciado o princípio do *habeas corpus*¹²⁴. De acordo com Alessandra Facchi (2011, p. 25-26), trata-se da “primeira afirmação oficial de um valor – a integridade do corpo humano – contraposto a todo poder, incluído o do soberano, e da primeira institucionalização de uma esfera de autonomia individual, em relação à qual a interferência externa deve ser justificada pelo direito”. A autora também afirma que a mencionada Carta contém, ainda

¹²³ Principalmente, pelas lutas pela descolonização de diversos países e pelo fim da escravidão, caracterizadas pelo avanço do pensamento crítico e de uma práxis que deu protagonismo a homens e mulheres na busca por igualdade, organizados em movimentos sociais populares.

¹²⁴ “Art. 39: Nenhum homem livre será detido, preso ou privado de uma propriedade, tornado fora da lei, exilado, ou de alguma maneira molestado, nem agiremos contra ele ou mandaremos alguém agir contra ele, a não ser por julgamento legal dos seu pares, ou pela lei da terra.”

que embrionariamente, alguns princípios que serão fundamentais no desenvolvimento do direito moderno e dos direitos de liberdade.

À Magna Carta, sucederam-se outras; porém Facchi (2011) alerta que as garantias e tutelas estabelecidas nas Cartas medievais, não se referiam a todos. Apenas os homens livres eram contemplados, ou seja, os membros da aristocracia, do clero e em alguns casos de ordens profissionais e das comunidades citadinas. O texto dessas cartas não se referia ao indivíduo “como entidade autônoma, universal, mas apenas enquanto membro de um grupo ou de uma instituição: traduziam-se, pois, em atributos de *status* social para algumas pessoas enquanto pertencentes a determinadas coletividades. Eram ‘direitos’ particulares” (2011, p. 27).

Sabe-se, pois, que os ideais dos direitos humanos se deram de forma processual alcançando força mais especificamente na França, fundados nos postulados do Iluminismo, durante os séculos 17 e 18, que ajudou a reforçar a “missão civilizadora” francesa, baseada na ideia de que o destino histórico do país era exportar, junto com a colonização de outros países, os valores universais de liberdade, igualdade e fraternidade, ampliando os valores do Iluminismo. Nesse momento, já emergiam forças sociais em ação, principalmente pelo surgimento da burguesia. É em tal período que a questão social ganha centralidade com a expansão dos movimentos proletários com a evolução da chamada revolução industrial, consolidando o processo de formação do capitalismo¹²⁵.

As ideias originais sobre o que ficaria conhecido como “emancipação burguesa” se concretizaram na Declaração de Direitos, promulgada no Estado da Virgínia (EUA), em 12 de junho de 1776, no contexto da luta pela independência dos EUA, “em virtude de que à época já se pregava que toda a ciência da sociedade humana só poderia ter o objetivo de garantir aos homens, em perfeita igualdade e na mais ampla medida, o livre uso de seus direitos fundamentais” (ÁVILA, 2014, p. 195). Nesta declaração foram

¹²⁵ Sobre essa etapa, Jorge Beinstein (2013) a descreve assim: “A chamada ‘longa crise do século 17’, que afetou a Europa e gradualmente converteu-se na base de lançamento proletário da modernidade ocidental foi vista por boa parte de seus contemporâneos mais lúcidos como uma época de desastres e decadência universal. Essa visão se prolongou até uns bons anos do século 18, quando a emergência do iluminismo, da ideologia do progresso e do culto à razão se combinou, nas elites do Ocidente, com o fantasma da decadência, simbolizado pelo declínio do Império Romano. Em 1734, Montesquieu publicava suas *Considerações sobre as causas da grandeza e da decadência dos romanos* e, curiosamente, em 1776, na Inglaterra, onde começava a se elaborar a Revolução Industrial, enquanto Adam Smith publicava a primeira edição de *A riqueza das nações*, estabelecendo as bases teóricas do capitalismo liberal nascente e marcando o avanço otimista do nacionalismo burguês, Edward Gibbon publicava a primeira edição de sua *História da decadência e queda do Império Romano*, alargando o espaço das visões pessimistas das elites tradicionais da Europa, angustiadas pelo declínio do universo cultural e institucional das aristocracias. (BEINSTEIN, Jorge. Origem e declínio do capitalismo. *In revista Margem esquerda – ensaios marxistas*, nº 21, outubro de 2013).

previstos alguns direitos fundamentais, dentre os quais o princípio da legalidade, as liberdades religiosa e de imprensa, e o princípio do juiz natural e imparcial.

Também em 1776, é promulgada a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, que interrompia as condições impostas pelos colonizadores, rompendo com o Pacto Colonial. A Declaração afirmava um regime de igualdade jurídica, ainda que não reconhecendo o negro como pessoa, e apregoava como direitos inalienáveis o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade. Afirmava, ainda, que o poder dos governantes, aos quais cabia a defesa daqueles direitos, derivava dos governados. A partir da independência, os EUA preparam a sua Constituição que viria a ser publicada em dez artigos, em 17 de setembro de 1787, instituindo as liberdades religiosa, de palavra e de imprensa, bem como o direito de reunir-se pacificamente e de peticionar ao governo para correção de injustiças.

Na França, a Assembleia Nacional promulga, em 28 de agosto de 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, marcando o fim do Antigo Regime, no qual a sociedade francesa estava constituída por clero, nobreza e burguesia. A Declaração colocou em questão os privilégios da aristocracia, o absolutismo real e o poder divino dos reis, enquanto alardeou um ideal de âmbito universal de igualdade, liberdade e fraternidade, acima dos interesses de quaisquer pessoas particulares. A principal diferença da declaração francesa para as demais reside no fato de que ela teve a pretensão de universalidade, ou seja, de espalhar para o mundo a ideia de renovação nas estruturas da sociedade.

Para Facchi (2011), nas últimas décadas do Setecentos, dois acontecimentos marcaram a história da humanidade, a saber: a Independência Americana e a Revolução Francesa, que produziram o surgimento das respectivas Declarações dos direitos do homem. “Trata-se dos primeiros documentos com valor político e jurídico que transformam os direitos em direitos humanos, isto é, que conferem aos direitos subjetivos uma importância universal, atribuindo a respectiva titularidade ao *homem*, sem especificações” (FACCHI, 2011, p. 51). No entanto, tratavam de reconhecer direitos que delimitavam a esfera da liberdade dos indivíduos na sociedade em oposição ao Estado, nos quais estava contida a liberdade de acumulação e de propriedade de alguns em detrimento dos demais cidadãos. Ambas declarações reverberaram pela Europa e pela América provocando a derrubada de regimes monárquicos absolutistas.

Escrita pelo Marquês de Lafayette, um cidadão francês que participara das lutas pela independência das colônias americanas, a Declaração dos Direitos do Homem e do

Cidadão afirmava a igualdade dos homens, mas também sustentava que a finalidade de toda associação política é a salvaguarda dos direitos naturais e imprescritíveis do homem, entre eles a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Estabelecia também que ninguém poderia ser privado de sua propriedade, exceto em casos de evidente necessidade pública; nesse caso, com direito à indenização. Proclamados como símbolos de superação do Absolutismo e declarados como verdades autoevidentes, esses direitos da Declaração francesa foram inspirados nas ideias de John Locke sobre direito natural e das concepções dos principais filósofos franceses e da filosofia rousseauiana da vontade geral e soberania do cidadão. Porém, aos poucos, foram se revelando o caráter ilusório desta Declaração, notando-se as suas contradições reais e explícitas. A visão dos “direitos naturais” se encontra na perspectiva de que os direitos humanos são uma evolução civilizatória europeia, ao contrário do que Enrique Dussel advoga de que os direitos humanos são históricos e se estruturam historicamente.

Pedro Demo (2022) apresenta para essa contextualização o formato tipicamente masculino contido na Declaração francesa, “em que pese ter aparecido em 1791 uma versão feminina, como contraposta”, que foi rejeitada. Este fato, segundo o autor, atesta que, desde o início, as mulheres se consideraram “esquecidas” pela Revolução Francesa. Como expressão de tal situação, o autor observa:

Era também um posicionamento eurocêntrico, colonialista, na expectativa de validade universal, que hoje não mais se acata, porquanto os seres humanos não possuem validade universal. Acentuava-se frontalmente o pleito da igualdade natural de todos, uma pretensão crucial em si, em especial para os oprimidos, marginalizados, inferiorizados, excluídos, mas ignorou o direito à diversidade, que hoje pretende o mesmo status da igualdade. Pode parecer estranho considerar igualdade e diversidade no mesmo diapasão – uma unidade de contrários – mas, entrementes da biologia ou da vida em geral, que as pessoas não só nascem iguais; nascem diversas. Diverso não significa desigual ou inferior, mas diferente, ou com individualidade, personalidade, condição própria. [...] Diversidade também acrescenta o contexto complexo dos direitos humanos, envolvidos em emaranhados superpostos, contrários e contraditórios, que perfazem a intimidade das relações humanas com o mundo e consigo mesmos. O pleito da igualdade é essencial, mas é metade. O tom messiânico da Declaração é iniludível, expressando, num lado, a tentativa de apaziguar a sociedade por decreto, e, noutro, a defesa de princípios tidos por sagrados, como da propriedade, que aparece no Art. 2º e 17º. Propriedade está no mesmo patamar da liberdade, uma visível

valorização liberal individualista, que, em seguida, de instrumento da liberdade, passaria a ser a própria liberdade, privatizada¹²⁶.

Da mesma forma Hannah Arendt, no ensaio “Liberdade para ser livre” (2018, p. 33) vai dizer que uma das principais consequências da Revolução Francesa foi, pela primeira vez na história, “trazer *le peuple* para as ruas e torná-lo visível”. Porém, quando isso aconteceu, de acordo com Arendt, “mostrou-se que não apenas a liberdade, mas a liberdade para ser livre, sempre tinha sido um privilégio de poucos”. Arendt então responde à própria indagação: “O que aconteceu em Paris em 1789?”

Primeiro, a liberdade em relação ao medo é um privilégio do qual poucas pessoas gozaram, apenas em períodos relativamente curtos da história, mas a liberdade em relação à necessidade foi o grande privilégio que distinguiu uma porcentagem muito pequena da humanidade através dos séculos. O que tendemos chamar de história documentada da humanidade é, em sua maior parte, a história desses poucos privilegiados. Apenas aqueles que conhecem a liberdade em relação à necessidade podem apreciar por completo o significado da liberdade em relação ao medo, e só aqueles que estão livres de ambos – necessidade e medo – têm condições de conceber uma paixão pela liberdade pública, de desenvolver em si próprios aquele *goût* pela *liberté* e o gosto particular pela *égalité* que a *liberté* traz consigo¹²⁷ (ARENDR, 2018, p. 34).

A historiadora Lynn Hunt, autora do clássico *A invenção dos direitos humanos: uma história* (2009), importante narrativa histórica sobre o nascimento dos direitos humanos, afirma que quando a linguagem dos direitos humanos apareceu, na segunda metade do século 18, havia, a princípio, pouca definição explícita desses direitos. Porém, longe de serem “direitos naturais”, os direitos humanos são um conceito social e histórico, portanto, “inventado”, em um determinado contexto. Hunt explica que enquanto conceito, a noção de direitos do homem, precursora dos direitos humanos, surgiu por volta de 1760, na França, a partir de um discurso universalista e liberal, que questionava as desigualdades e os regimes despóticos. A maioria de seus primeiros teóricos, definidos por essa autora como figuras “controversas do Iluminismo”, referia-se aos direitos do homem “como se fossem óbvios e não necessitassem de nenhuma justificação ou definição: eram, em outras palavras, autoevidentes” (2009, p. 24), isto é, não dependiam

¹²⁶ DEMO, Pedro. Direitos humanos iguais e diversos. *In* blog professor Pedro Demo, 2022. Ver <http://pedrodemo.blogspot.com/2022/03/ensaio-787-direitos-humanos-iguais-e.html>. Consulta em 02/11/2023.

¹²⁷ Em nota de rodapé, o editor do texto na versão portuguesa assinala que a pensadora brinca com a palavra francesa *liberté*, que significa tanto liberdade quanto libertação.

das autoridades estabelecidas para sua legitimação. Segundo ela, a reivindicação de autoevidência se baseia no apelo emocional, porque ela é convincente ao ressoar dentro de cada indivíduo; “temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação” (2009, p. 25).

Sob esse viés, Lynn Hunt (2009) afirma que os romances e a literatura do século 18, a exemplo de *Júlia ou A nova Heloísa*, de Rousseau, e *Pamela*, de Samuel Richardson, contribuíram para a formação de uma subjetividade avessa aos condicionamentos impostos pelo Estado Absolutista. Romances como esses e outros, segundo a autora, levavam os leitores a se identificar com personagens comuns e a sentir empatia por eles, pois apresentavam a ideia de que todas as pessoas são fundamentalmente semelhantes por causa de seus sentimentos íntimos, e muitos desses personagens mostravam o desejo de autonomia. “Dessa forma, a leitura dos romances criava um senso de igualdade e empatia por meio do envolvimento apaixonado com a narrativa” (2009, p. 39). E, assim, no entendimento de Hunt, disseminaram valores que levaram à enunciação dos direitos humanos, pois o significado do “eu”, muda ao longo do tempo, e ela acredita que a experiência – e não apenas a ideia – da individualidade muda de forma decisiva para algumas pessoas no século 18. Nesse contexto, Hunt esclarece seu argumento que, segundo ela, depende da noção de que ler relatos de tortura ou romances epistolares teve efeitos físicos que se traduziram em mudanças cerebrais e tornaram a sair do cérebro como novos conceitos sobre a organização da vida social e política. Ou seja, “os novos tipos de leitura (e de visão e audição) criaram novas experiências individuais (empatia), que, por sua vez, tornaram possíveis novos conceitos sociais e políticos (os direitos humanos)” (2009, p. 32).

Lynn Hunt (2009) diz acreditar que a mudança social e política – nesse caso, em relação aos direitos humanos – ocorreu porque muitos indivíduos, segundo ela, tiveram experiências semelhantes, não porque todos habitassem o mesmo contexto social, mas porque, “por meio de suas interações entre si e com suas leituras e visões, eles realmente criaram um novo contexto social” (2009, p. 33). Hunt insiste em que qualquer relato de mudança histórica deve explicar a alteração das mentes individuais. Portanto, para que os direitos humanos se tornassem autoevidentes, “as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos” (2009, p. 33).

A autora ainda afirma que a evolução da noção de *autonomia individual*, advinda da leitura dos romances, “quando os leitores aprendiam a apreciar a intensividade emocional do comum e a capacidade de pessoas como eles de criar por sua própria conta

um mundo moral” (2009, p. 58), tenha sido decisiva para a invenção dos direitos humanos. Em suas palavras: “os direitos humanos cresceram no canteiro semeado por esses sentimentos. Os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais, como seus semelhantes em algum modo fundamental” (2009, p. 58). No entanto, é preciso esclarecer que esta não é uma alegação que atingia a todos; as heroínas dos romances representavam o que a burguesia queria ver como injusto, de acordo com a sua perspectiva de classe, não alcançando, todavia, o proletariado; não havia, por exemplo, protagonistas negras ou indígenas, impensáveis para a subjetividade colonial e dominadora.

Alessandra Facchi (2011) também reconhece que os iluministas difundiram a ideia de direitos naturais, conferindo-lhes amplos valores políticos e sociais e entendendo os direitos como “o instrumento para a construção de uma esfera de liberdade universal, pertencente à pessoa como tal” (2011, p. 47). A autora afirma ainda que uma respeitável tradição historiográfica considera a liberdade religiosa como a fonte e o modelo de todos os direitos de liberdade; ideia essa ligada a lutas e a reivindicações de movimentos protestantes que se desenvolvem na história continental através das ideias iluministas de tolerância e liberdade de consciência. Porém, “a ideia completa dos direitos do homem se afirma, todavia, dentro do jusnaturalismo¹²⁸ moderno, isto é, de uma visão do direito natural que se desvincula da origem religiosa” (2011, p. 29).

É preciso observar, no entanto, que, embora a Declaração francesa tenha sido a que alcançou maior ressonância simbólica e política, já carregava contradições, pois, ao mesmo tempo que anunciava o princípio da inalienabilidade (inerente aos seres humanos), introduziu o princípio da soberania. A Declaração afirmava que os direitos são os mesmos para todos (igualdade) e aplicáveis por toda a parte (universais), porém destacou a separação entre o homem e o cidadão. Alessandra Facchi (2011, p. 59) afirma que liberdade e igualdade são declaradas como a condição natural do homem. Entretanto, trata-se de uma declaração burguesa, segundo ela, de uma parte da população que estava

¹²⁸ Conforme FACCHI (2011, p. 29): “segundo a doutrina jusnaturalista, existem normas, preceitos, princípios com uma validade superior ao direito vigente, enquanto exatamente ‘naturais’. O direito dos homens tem de respeitar esses preceitos, os quais, enquanto naturais, são ‘justos’ e tendencialmente universais. O direito natural, portanto, situa-se como medida, como elemento de constante confronto pelo direito positivo, ou seja, pelo direito posto em prática pelos homens em determinado momento e lugar. O apelo ao direito natural constitui desde sempre uma importante fonte de legitimação de decisões políticas e jurídicas, que assume uma função às vezes conservadora, para justificar o estado de coisas existentes, ou revolucionária, para sustentar uma mudança social. Sua origem, portanto a autoridade superior sobre a qual se fundamenta, pode ser Deus, a natureza, a razão humana ou a história”.

se afirmando social e economicamente e não tinha interesse em impor uma nova ordem igualitária, mas apenas eliminar os obstáculos que podiam refrear um processo já em ação. A autora alerta ainda que o verdadeiro sujeito político da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, com efeito, é o indivíduo; o que reflete, pois, uma visão política individualista, anticomunitária e leiga.

Reconhece-se que tal declaração influenciou e impulsionou outras declarações, códigos e tratados mundo afora, que, segundo Lynn Hunt (2009, p. 145), uma vez anunciados abertamente, os direitos propunham novas questões – questões antes não cogitadas e não cogitáveis. Para Hunt, o ato de declarar os direitos revelou-se apenas o primeiro passo em um processo extremamente tenso que continua até os nossos dias. Hunt anuncia que longe de serem “direitos naturais”, os direitos humanos, são, antes de mais nada, um conceito social e histórico, sendo, portanto, “inventados” em um determinado contexto para alcançar deliberados objetivos.

Porém, Hunt se posiciona num relato estritamente europeu, etnocêntrico – que parte da própria cultura europeia vista como “superior” –, nas buscas das possíveis causas para o nascimento dos “direitos do homem”, sem contextualizar a expansão colonial da burguesia europeia para outros países em busca de riquezas, na imposição da escravidão e do trabalho servil aos povos ameríndios, africanos e asiáticos, marcando, desde então, conflitos que impulsionaram a resistência dos povos colonizados, em luta pela superação da condição periférica e subdesenvolvida. Mesmo assim, sua obra é relevante para o contexto da história dos direitos humanos no sentido de que procurou mostrar o papel considerável que a literatura de meados do século 18 teve para o desenvolvimento de valores que, de acordo com a autora, levaram à invenção do conceito dos direitos humanos.

Em 1848, a Constituição francesa, retomando o espírito de algumas das normas das constituições de 1791 e 1793, reconheceu, segundo Fábio Konder Comparato (2017), algumas exigências econômicas e sociais. Porém, a plena afirmação dos novos direitos humanos só veio a ocorrer no século 20, mais precisamente com a Constituição Mexicana de 1917 e com a Constituição de Weimar de 1919. Conforme Comparato (2017), o reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século 19. Para ele,

O titular desses direitos, com efeito, não é o ser humano abstrato, com o qual o capitalismo sempre conviveu maravilhosamente. É o conjunto

dos grupos sociais esmagados pela miséria, a doença, a fome e a marginalização. Os socialistas perceberam, desde logo, que esses flagelos sociais não eram cataclismos da natureza nem efeitos necessários da organização racional das atividades econômicas, mas sim verdadeiros dejetos do sistema capitalista de produção, cuja lógica consiste em atribuir aos bens de capital um valor muito superior ao das pessoas.

Os direitos humanos de proteção do trabalhador são, portanto, fundamentalmente anticapitalistas, e, por isso mesmo, só puderam prosperar a partir do momento histórico em que os donos do capital foram obrigados a se compor com os trabalhadores. Não é de se admirar, assim, que a transformação radical das condições de produção no final do século XX, tornando cada vez mais dispensável a contribuição da força de trabalho e privilegiando o lucro especulativo, tenha enfraquecido gravemente o respeito a esses direitos em quase todo o mundo (COMPARATO, 2017, p. 66-67).

Um novo fato surge, também no ano de 1848, no cenário político dos países ocidentais. Trata-se da Seneca Falls Convention, realizada na localidade de mesmo nome, em Nova York, EUA, em 19 e 20 de julho. Trata-se de evento organizado por mulheres para mulheres, considerado como o ano do nascimento oficial do movimento feminista liberal, “assim chamado enquanto se move dentro do pensamento e da cultura liberal, não se opondo aos seus fundamentos, mas reelaborando-os e reivindicando sua extensão às mulheres” (FACCHI, 2011, p. 85).

A Convenção de Seneca Falls pertence à primeira longa fase da história do feminismo, caracterizada por um complexo de movimentos sociais e teorias chamado, além de “feminismo liberal”, “feminismo da paridade” ou “feminismo da igualdade”. Desta fase, que cresceu no Oitocentos, sobretudo nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na França, faz parte o movimento das *suffragettes*, assim chamadas justamente porque tinham como primeiro objetivo a conquista do sufrágio, ou seja, o direito de votar.

Além dos direitos políticos, eram formalmente proibidos às mulheres alguns cargos e ocupações considerados fisicamente, e sobretudo psicologicamente, inadequados. O exercício de direitos civis fundamentais era limitado, quando não em nome de sua diferença e inferioridade, em nome da tutela da família, da estabilidade conjugal, do bem dos filhos, isto é, valores fundamentais na ética burguesa oitocentista (FACCHI, 2011, p. 86).

Outro instrumento referencial foi a Convenção de Genebra, assinada em 22 de agosto de 1864, que representou o início da inclusão dos direitos humanos na esfera internacional. De acordo com Fábio Comparato, ela inaugura o que se convencionou chamar *direito humanitário*, em matéria internacional; isto é, o conjunto das leis e costumes da guerra, visando minorar o sofrimento de soldados doentes e feridos, bem como de populações civis atingidas por um conflito bélico. Assinada exclusivamente por

países europeus, objetivava, conforme seu preâmbulo, amenizar os males irreparáveis da guerra, bem como suprimir os rigores inúteis e melhorar a sorte dos militares feridos nos campos de batalha¹²⁹.

Como é necessário conhecer as experiências revolucionárias do passado e trazê-las ao contexto histórico na concepção das lutas por direitos, registra-se que em 1917 é promulgada a Constituição Mexicana, aprovada durante o período revolucionário (com início em 1910, mas seu final é controverso; conquistaram uma nova Constituição em 1917; Emiliano Zapata é assassinado em 1919, e Pancho Villa, em 1923. Com a morte dos líderes populares, a Revolução se enfraquece e o poder retorna às mãos da burguesia). A Revolução Mexicana foi a primeira revolução com claro cunho social a acontecer na América Latina no século 20, representando uma ruptura histórica por seu caráter nacional, popular, agrário. De acordo com Carlos Alberto Sampaio Barbosa, no livro *A Revolução Mexicana* (2010), a Constituição de 1917, aprovada em 31 de janeiro, foi uma das mais avançadas da época e ela só foi possível devido à pressão e às batalhas de camponeses e operários durante a revolução:

Os artigos fundamentais da Constituição são o 3º, que trata da educação; o 27º, sobre a posse da terra e do subsolo; o 123º sobre o direito dos trabalhadores; e o 13º, sobre a secularização dos bens da Igreja. Basicamente, a nova Carta trata das garantias democráticas; da organização jurídica; da eliminação da participação religiosa na educação; da reforma agrária e da proteção à pequena propriedade e às terras comunais; da nacionalização das riquezas do subsolo; do estabelecimento de limites à propriedade, submetendo-a ao interesse social; e da delimitação dos direitos e garantias ao trabalhador (BARBOSA, 2010, p. 91-92).

Na sequência, é aprovada a Declaração Soviética dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, de 1918, como resultado da Revolução Soviética de 1917, cujo objetivo foi o de acabar com a exploração do homem pelo homem, pondo fim à divisão da sociedade em classes. Em relação ao sujeito possuidor de direitos, a Declaração não

¹²⁹ Conforme COMPARATO, Fábio Konder, a comissão genebrina, que teve na origem a convenção de 1864, foi revista, a fim de se estenderem seus princípios aos conflitos marítimos (Convenção de Haia de 1907) e aos prisioneiros de guerra (Convenção de Genebra de 1929). Em 1925, outra Convenção, igualmente assinada em Genebra, proibiu a utilização, durante a guerra, de gases asfixiantes ou tóxicos, bem como de armas bacteriológicas. As convenções sobre soldados feridos e prisioneiros de guerra foram revistas e consolidadas em três convenções celebradas em Genebra, em 1949, sob os auspícios da Comissão Internacional da Cruz Vermelha. Na mesma ocasião foi celebrada uma Quarta Convenção, tendo por objetivo a proteção da população civil em caso de guerra. Ver COMPARATO, Fábio Konder. Convenção de Genebra (1864). In DHNET. <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/gen1864.htm>. Consulta em 17/01/2024.

fala em “o homem” ou “o cidadão”, mas “o povo trabalhador explorado”, ou seja, operários e camponeses.

No ano seguinte, é promulgada a Constituição Alemã, conhecida como Constituição de Weimar, procurando conciliar os direitos civis e políticos com os direitos sociais e econômicos. De acordo com Facchi (2011, p. 114), ela foi produto de uma refulgente, mas breve fase da história alemã, que durou até o advento do nazismo, em 1932. “A elaboração dessa Carta constitucional está no centro de um importante debate político e jurídico, fortemente influenciado pela Revolução de 1917, e se desenvolve tentando construir um direito público social adequado a uma democracia liberal.

Em 14 de agosto de 1941, a Carta do Atlântico, negociada pelo primeiro-ministro britânico, Winston Churchill, e pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, traz as ideias iniciais do que seria mais tarde a Organização das Nações Unidas (ONU). A Carta continha uma visão pós-guerra e destacava oito pontos, dentre os quais o reconhecimento do direito à autodeterminação dos povos. No pós-guerra, surge, então, a Organização das Nações Unidas, cuja carta de fundação, assinada em 26 de junho de 1945, anuncia, em seu Estatuto, art. 1º, a intenção de “promover e encorajar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de todos os homens, sem distinção de raça, sexo, língua e religião”, além de ressaltar o propósito de alcançar a paz e a segurança internacionais.

3.4.2. Qual percepção dos direitos humanos?

É com a revalorização da ideia de direitos humanos, logo após a brutalidade da Segunda Guerra Mundial e a barbárie do totalitarismo, que se proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, já com a pretensão de universalidade e de uma perspectiva jusnaturalista, ou seja, de afirmação de direitos inalienáveis e inerente a todos os seres humanos e que se tornou um marco para a formulação de posteriores declarações de direito. Em seu preâmbulo proclama que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. No seu artigo primeiro consta que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Essa declaração é um marco também no que diz respeito à pessoa; nela, os indivíduos – e não

mais apenas os países –, tornam-se, progressivamente, sujeitos de direito internacional. Porém, caracteriza-se pela positivação, porque os valores nela referidos não mais se restringem à sua proclamação enquanto ideais, mas passam a ser reconhecidos e garantidos pelos ordenamentos jurídicos internacionais que viriam a seguir.

Em dezembro de 1960, a ONU aprova a Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Colonizados e reconhece que a sujeição dos povos a uma subjugação, dominação e exploração constitui uma negação dos direitos humanos fundamentais, comprometendo a causa da paz e da cooperação mundial. Essa Declaração só pôde ser consolidada depois de um intenso debate e pressões anticolonialistas, mediadas por países afro-asiáticos e principalmente pela União Soviética, cujo líder, Nikita Khrushchev, em carta enviada ao presidente da Assembleia Geral e em discurso no Plenário, solicitou que a questão da independência dos povos coloniais fosse debatida com caráter de urgência. A Declaração foi adotada por 89 votos favoráveis, zero contrários e nove abstenções.

No essencial, a declaração reconheceu que a subjugação dos povos à dominação e à exploração estrangeira constituía uma negação dos direitos fundamentais do homem, contrariava a Carta das Nações Unidas e comprometia a paz e a cooperação mundiais. Fruto desse reconhecimento estabeleceu que todos os povos tinham direito à autodeterminação, que consistia na livre escolha do seu estatuto político e na livre promoção do seu desenvolvimento econômico, social e cultural. O exercício desse direito não deveria ser condicionado, uma vez que no terceiro parágrafo da declaração foi dito que a falta de preparação política, social e educacional não podia ser apresentada como pretexto para retardar a independência. Com tais premissas, a ONU sancionou o direito à autodeterminação, estabelecendo a descolonização como um dever jurídico que se materializava no direito à independência. Por outras palavras, o direito à autodeterminação presente na declaração era equivalente ao direito à independência¹³⁰.

Seis anos depois, em dezembro de 1966, a Assembleia Geral das Nações Unidas firma dois importantes pactos internacionais com o objetivo de reforçar a institucionalização dos direitos humanos previstos em sua Declaração Universal de Direitos Humanos: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que detalham os propósitos elencados na Declaração Universal, permitindo que os direitos humanos iniciassem seu

¹³⁰ Ver SANTOS, Aurora Almada e. A ONU e as resoluções da Assembleia Geral de Dezembro de 1960. *In revista Relações Internacionais*, n° 30, junho de 2011. https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri30/n30a04.pdf. Consulta em 19/01/2024.

processo de institucionalização, incluindo a previsão de mecanismos de sanção a violações aos direitos humanos. Os pactos, entretanto, entram em vigor somente dez anos depois. De acordo com Facchi (2011, p. 135, 136), as diferentes concepções dos direitos, das suas prioridades, do papel da comunidade internacional e dos governos se refletem nesses dois documentos, cujos preâmbulos estão centralizados na ideia de dignidade do ser humano, do qual derivam os direitos, na ligação entre as diferentes classes de direitos como necessária para realizar ‘o ideal do ser humano livre’, e na necessidade de criar as condições para o seu usufruto. Esses dois pactos estabeleceram um novo e fundamental direito, o da autodeterminação dos povos.

A cidade de São José da Costa Rica foi palco da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 22 de novembro de 1969, quando se firmou um tratado internacional entre os integrantes da Organização de Estados Americanos (OEA), que somente entrou em vigor em 18 de julho de 1978, e foi adotado no Brasil, em 25 de setembro de 1992. Em seu primeiro objetivo, a Convenção estabelece os direitos essenciais à pessoa humana, entre os quais, o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, à liberdade de consciência e religião, de pensamento e expressão, liberdade de associação e da proteção a família, entre outros. Uma das inovações da referida Convenção está no fato de ela proibir a escravidão e a servidão, bem como prevê as garantias judiciais necessárias à concretização desses direitos fundamentais em território americano. Os demais objetivos foram o de garantir a concretização desses direitos, inclusive judicialmente, e o de buscar a consolidação entre os países americanos de um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito aos direitos humanos essenciais, não importando o país em que a pessoa viva ou tenha nascido.

Como também demonstra o estudo de Andrei Koerner (2003, p. 144), essas mudanças no processo histórico podem ser observadas, principalmente, na adoção de esquemas mais cooperativos e institucionalizados nas relações internacionais, quando se ampliou o papel de instâncias multilaterais, como a ONU, e de instituições supranacionais. Esses fatos tiveram uma expressão maior com o advento da Conferência de Viena, de 1993, que “reafirmou a universalidade, a indivisibilidade, a inter-relação e a interdependência dos direitos humanos e, ainda, a necessidade de vínculo entre os direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento humano, em que o sujeito central é a pessoa e não mais o Estado” (2003, p. 144-145). Tiveram destaque também a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e os

pactos internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (1966), que reconheceram a autodeterminação dos povos como um direito humano.

Koerner (2003) chama a atenção também para a participação das organizações da sociedade civil que, segundo ele, trouxeram para o primeiro plano questões já presentes nos fóruns internacionais, como políticas ambientais para o desenvolvimento sustentável, contra a fome e em favor de setores sociais ou minorias em situação de risco nas diversas partes do mundo, como a pauta racial e das mulheres, com ampla repercussão¹³¹. Comprova-se, assim, que mais direitos humanos são incorporados pela cotidianidade e crescem progressivamente, pois vão, cada vez mais, incorporando uma série de aspirações relacionadas à produção e reprodução da vida humana em comunidade, considerando que o ser humano “enquanto vivente constitui a realidade *como objetiva* (quer para a razão prática ou teórica) na medida exata em que a determina como mediação da vida *humana* (DUSSEL, 2022, p. 131).

Na verdade, ao longo do percurso, os direitos humanos são alvo de muitas controvérsias, mas, notadamente, ganham ampla repercussão nos anos de 1990, quando passaram por importantes mudanças, em termos de sua estrutura conceitual e da ampliação do papel das instituições internacionais. Em dezembro de 1948, ao ser proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o debate deu-se de forma tensa, principalmente em função da devastação causada pelas duas grandes guerras mundiais e suas barbáries, como pela ausência de alguns países, que estavam na ocasião sob ocupação estrangeira, que é o caso de países africanos colonizados. Segundo Flávia de Ávila (2014), a Declaração Universal e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem acabaram se tornando o inicial arcabouço jurídico dos direitos humanos e, “pela relevada importância que isso lhe conferiu” (2014, p. 254).

Nota-se, entretanto, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já apresenta divergência logo no preâmbulo e nos artigos primeiro e segundo, fato que será explorado, ao longo dos anos, por muitos autores. No preâmbulo, cita os valores nos quais se fundamenta e os ideais aos quais aspira e estabelece os direitos humanos como um ideal a ser , e de aplicação universal, ou seja, os estados-membros devem perseguir a

¹³¹ Foi intensa a luta, principalmente nos EUA, contra a segregação racial e pelo reconhecimento dos direitos civis e políticos para as pessoas de pele negra. Também as lutas feministas alcançaram mais protagonismo com o engajamento de novas lideranças que cobravam mais igualdade e participação política das mulheres.

realização de direitos iguais para homens e mulheres e a “promover o progresso social e um melhor teor de vida em uma maior liberdade”. Nos artigos iniciais remetem-se aos direitos humanos como uma realidade já conquistada, já que são auferidos pelo simples fato de serem direitos do homem: “todas as pessoas nascem livres e iguais e dotadas de razão e consciência”; ou seja, os direitos pertencem às pessoas e devem prescindir dos Estados” (FACCHI, 2011, p. 133-134). No entanto, direitos e liberdade, apresentados como ideal comum são também universalmente ignorados e não praticados.

Flávia de Ávila (2014) ressalta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada por 48 votos, não obteve nenhum voto contrário, contou com duas ausências, teve registradas oito abstenções, sendo elas: África do Sul, Arábia Saudita, Bielo-Rússia, Iugoslávia, Polônia, Tchecoslováquia, Ucrânia e União Soviética. Por este cenário, segundo a autora, é possível formar ideia sobre as divergências das concepções de direitos humanos que dividiram o mundo, “em razão dos regimes ideológicos dos Estados hegemônicos envolvidos, e que se aprofundaram na época da Guerra Fria” (2014, p. 236).

Escrivão Filho e Sousa Junior (2019, p. 55) observam que desde uma perspectiva histórica, comumente identifica-se o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, “como marcos referenciais para a afirmação dos direitos humanos enquanto resposta ao totalitarismo que atingiu as últimas consequências nas duas grandes guerras”. Nota-se que, como processo de luta, os direitos humanos, em suas dimensões política, sócio-histórica e conflitiva, efetivam-se como práticas cotidianas, a todo o tempo e em todo lugar, e segundo a análise desses autores (2019, p. 29) “não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um único momento histórico que lhes demarque a origem”. Ou seja, mesmo que “inventados” pela burguesia liberal europeia, os direitos humanos não deixam de ser uma conquista histórica pleiteada por movimentos sociais em processos de luta contra o poder hegemônico, político-opressivo. Dessa forma, abraçaram outras perspectivas e reivindicações bem diversas daquelas formuladas pelos seus “inventores”. Portanto, a afirmação dos direitos humanos é também a afirmação da vida humana, pois “*ante el ‘derecho absoluto del capital’ (propriedade privada) se levanta otro derecho: el ‘derecho a la vida’*” (DUSSEL, 1983, p. 152). Sob essa perspectiva, os direitos humanos afirmam-se por se distinguirem como modo cultural de afirmação da vida em última instância.

Boaventura de Sousa Santos (2010), por sua vez, reforça ainda que durante muitos anos, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram parte integrante da política da Guerra Fria, tornando-os suspeitos enquanto guião emancipatório. Em seu texto “Para uma concepção intercultural dos direitos humanos”, publicado no livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2010), Sousa Santos procura identificar as condições em que os direitos humanos podem ser colocados ao serviço de uma política progressista e emancipatória. Para ele, a complexidade dos direitos humanos reside em que estes podem ser concebidos e praticados como globalização hegemônica ou globalização contra-hegemônica. Em sua interpretação, afirma que enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar como uma forma de globalização hegemônica, ou seja, “para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais” (2010, p. 441).

Difícil imaginar a efetividade do cumprimento de tantas medidas que visam assegurar a integridade e dignidade do ser humano diante da sucessão de regimes de exceção que se instalaram em muitos países, com flagrantes desrespeitos aos direitos de toda ordem. O efetivo cumprimento, ou não, dessas cartas e suas transformações ao longo do tempo, porém, é conteúdo para outro tipo de pesquisa, que não cabe aqui; mas possibilita uma consideração, ainda que breve, sobre as origens históricas desses documentos. Faço uma ressalva para registrar a lucidez de Eduardo Galeano (2015) em sua crítica à efetividade dos direitos. Diz ele:

No mundo inteiro, talvez um pouco mais na América Latina, as palavras e a prática raramente se encontram e quando se encontram não se saúdam, pois não se reconhecem. Se as declarações dos Direitos Humanos se traduzissem em realidade, estaríamos habitando o mais feliz dos planetas. Mas ocorre que as declarações parecem reportar a um planeta que não é o nosso. Vou citar um exemplo dos mais glamourosos: todos concordam em estabelecer como direito fundamental o direito ao trabalho. O direito a um trabalho digno e o de integrar sindicatos, mas hoje, na realidade, ocorre que o trabalho vale menos que o lixo. O mundo de hoje confunde valor e preço, e o preço do trabalho está cada vez mais barato¹³².

¹³² GALEANO, Eduardo, em entrevista concedida à revista *Brasileiros*, em 2011, reproduzida no site *Ópera Mundi*, por ocasião de seu falecimento, em 13 de abril de 2015. Ver GALEANO, Eduardo. Na maioria dos países a vida humana vale pouco ou nada, principalmente quando é a vida de um pobre. In *Ópera Mundi*. <https://operamundi.uol.com.br/samuel/40114/eduardo-galeano-na-maioria-dos-paises-a-vida-humana-vale-pouco-ou-nada-principalmente-quando-e-a-vida-de-um-pobre>. Consulta em 23/10/2023.

3.5. Para além do instituído, a práxis

Boaventura de Sousa Santos (2014) destaca a tensão entre direitos individuais e coletivos e aponta que, do ponto de vista das epistemologias do Sul¹³³, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada colonialista, por apenas reconhecer dois sujeitos jurídicos: o indivíduo e o Estado. De acordo com ele, os povos são reconhecidos apenas na medida em que se tornam Estado, salientando que quando o documento foi declarado, existiam muitos povos, nações e comunidades que não tinham Estado (2014, p. 23). Sabe-se que a garantia de direitos individuais não é suficiente para que as pessoas isoladamente conquistem direitos coletivos. Da mesma forma, a conquista de direitos coletivos não garante a efetivação de direitos individuais. O que, na verdade, precisa ser observado é que os direitos individuais e os direitos coletivos se complementam, uns reforçam a garantia dos outros.

Como se sabe, nesse processo, é preciso entender os direitos humanos em suas bases materiais, situando-os no interior da sociedade capitalista e no processo de produção do capital. Mauro Iasi (2005, p. 171) explica que o processo de constituição da moderna

¹³³ Em uma entrevista ao boletim *Dobradiça*, da Escola Brasileira de Psicanálise, Boaventura de Sousa Santos explica o que constitui as epistemologias do Sul, que, segundo ele, são “uma proposta epistemológica que pretende identificar, validar os conhecimentos nascidos nas lutas, nas lutas sociais contra a opressão, que, na época moderna, foram fundamentalmente produzidas por três formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São epistemologias porque procuram validar conhecimentos outros, que não aqueles que estão validados pelas epistemologias do Norte. Desde o século XVII, as epistemologias do Norte têm vindo a construir a ideia de que o único saber científico é a ciência. [...] O que acontece é que a ciência, com este triunfo, foi pouco a pouco adquirindo a ideia de que tinha o monopólio da verdade e do conhecimento e que, portanto, o único conhecimento válido era o conhecimento científico [...] Com o tempo, esse monopólio foi-se consolidando e transformaram em opiniões sem valor todos os outros conhecimentos – conhecimentos tradicionais, vernáculos, populares –, que sempre existiram e continuam a existir, e não é apenas nas longínquas comunidades indígenas ou quilombolas, mas também nas cidades, nas favelas, nos bairros, onde as pessoas governam a sua vida, dão sentido à sua vida, através de conhecimentos que não são necessariamente conhecimentos científicos. [...] era preciso reconhecer a existência de outros conhecimentos não científicos, que poderiam eventualmente dialogar com a ciência, e que os seus próprios critérios de validade. Conhecimentos muitas vezes orais, coletivos, anônimos, das comunidades, o saber a que também chamamos sabedoria. As epistemologias do Sul nascem dessa necessidade de criticar o monopólio epistemológico da ciência como conhecimento rigoroso [...] a ciência não é o único conhecimento válido. [...] Chamam-se epistemologias do Sul porque o sul não é um sul geográfico, o sul geográfico é tão dominado pelas epistemologias do norte quanto o Norte e, por vezes, mais. [...] O Sul para mim é epistêmico, é exatamente o conjunto dos conhecimentos nascidos na luta, nas lutas anticapitalistas, anticolonialistas e antipatriarcalistas, lutas das mulheres, dos povos quilombolas, dos povos indígenas, dos povos colonizados, dos trabalhadores, que, ao lutarem sempre usaram e produziram conhecimentos e esses conhecimentos nunca foram reconhecidos como tal. Portanto, é uma tentativa de captar esse processo de conhecimento que nasce na própria luta e no viver na luta contra a opressão. [...] As epistemologias do Sul são a reivindicação da ideia dos conhecimentos nascidos na luta e enquanto se luta. Ver SANTOS, Boaventura. Entrevista com Cleyton Andrade. In Boletim Dobradiça, 2020. <https://www.ebp.org.br/epistemologias-do-sul/#:~:text=Boaventura%20de%20Sousa%20Santos%3A%20As,capitalismo%2C%20o%20colonialismo%20e%20.> Consulta em 24/02/2023.

sociedade capitalista apresenta-se paradoxalmente como a implementação de direitos. Direitos esses que estariam na base da emancipação/libertação do ser humano das amarras da servidão feudal, do absolutismo monárquico, do obscurantismo dos dogmas da fé, para, segundo ele, “inaugurar uma época de luzes, de liberdade, de livre arbítrio e de igualdade”. Porém, essa emancipação, na análise do autor, configura-se em uma emancipação meramente política, “na qual o Direito ocupa papel central, pois se trata de uma liberdade e de uma igualdade fundamentalmente jurídica”. Por isso, alerta Mészáros de que “temos de buscar forças emancipadoras na nossa sociedade tal como é constituída hoje, com todas as suas restrições e contradições, desafiando, simultaneamente, as constantes interferências que emanam da necessidade de o capital impor a submissão geral à sua perversa lógica de controle”¹³⁴.

O modelo dominante no atual contexto mundial caracterizado pela hegemonia neoliberal e sua conseqüente acumulação de riqueza em pouquíssimas mãos – enquanto a miséria assola a maior parte dos habitantes do planeta, a que se somam outras ações derivadas deste modelo econômico, como a anulação de direitos da classe trabalhadora e a substituição de mão de obra por tecnologias de ponta, além de um modelo de educação globalizado e planejado –, leva-nos a indagar sobre o mundo que nos espera em um futuro breve caso se queira que o mundo de amanhã não esteja fadado às crescentes desigualdades e à degradação dos laços sociais. Entretanto, até a década de 1970, conforme Sousa Santos e Bruno Sena Martins (2019, p. 17,18), “o impacto dos direitos humanos nas lutas pela dignidade humana foi irrisório”, somente a partir daí que os direitos humanos “viriam a assumir de fato um insuspeito protagonismo na cena internacional”, coincidindo com a derrocada da utopia socialista e se assumindo como importante narrativa emancipatória diante da “inquestionada hegemonia do neoliberalismo na cena mundial”.

Um tempo transcorrido de quase um século e meio entre as duas declarações mais importantes é testemunha das muitas transformações sociais, políticas e econômicas, em um contexto importante para a compreensão dos direitos humanos enquanto valores mais preciosos da pessoa humana em luta pela dignidade. Assim como o foi após a declaração de 1948 até os dias de hoje, em que conflitos ideológicos estiveram em pauta, principalmente com o advento da Guerra Fria. Por isso, entende-se que os direitos

¹³⁴ MÈSZÁROS, István. Entrevista com Ivana Jinkings. In revista *Margem esquerda: ensaios marxistas*. Boitempo Editorial, 2006, nº 7, p. 23.

humanos têm um papel muito mais relevante do que aquele que lhe é atribuído como pressuposto institucional ou como instrumento do processo político. Para Korner (2003), eles estão no cerne deste processo, pois significam a via de manifestação de forças sociais e são, por excelência, formulação dos interesses e das identidades sociais nas sociedades democráticas. A bem da verdade, foi a classe trabalhadora que esteve na vanguarda das conquistas liberais e democráticas, a exemplo do direito ao voto, da liberdade de organização partidária, do direito à greve, dos direitos sociais etc.

No final do século 20, o cenário é de intensificação de uma agenda internacional dos direitos humanos, com ampliação da sociedade civil e dos movimentos sociais populares nas muitas conferências realizadas mundo afora. Entretanto, vários fatores, como a discriminação de classe, raça, sexo, etnia, ainda estão no foco do desrespeito aos direitos humanos, a partir do avanço da força hegemônica do pensamento neoliberal e do crescimento do fascismo e de sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica com as violências praticadas contra os direitos fundamentais de imigrantes, pessoas pretas, mulheres e LGBTQIA+.

Não é necessário estender essa síntese para compreender que a violência, conforme a define Marilena Chauí (1999), é “um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror”. Ainda de acordo com a filósofa, a violência “se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos”¹³⁵. Chauí alerta ainda para o fato de que as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são considerados formas de violência. Para ela, que fala do caso brasileiro, a sociedade não é percebida como estruturalmente violenta e por isso a violência aparece como um fato esporádico superável.

Em acréscimo, temos em Helio Gallardo (2014, p. 66) que a gestão, e não o fundamento, dos direitos humanos realiza-se em uma sociedade mercantil moderna, que, segundo ele, refuncionaliza a dominação patriarcal, gesta suas próprias formas de

¹³⁵ CHAUI, Marilena. Uma ideologia perversa. *In Folha de São Paulo, Caderno Mais*, 14/03/1999. Ver <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14039904.htm#:~:text=A%20C3%A9tica%20como%20ideologia%20C3%A9,como%20abertura%20do%20tempo%20humano>. Consulta em 30/04/2024.

adultocentrismo, assume a natureza como campo de domínio para uma *razão instrumental* ou eficaz em curto prazo e valoriza o conhecimento humano, não por seu valor de sabedoria, mas a partir da matriz do lucro-mercado. Gallardo ainda vai defender que é incompatível com uma sensibilidade propícia aos direitos humanos uma formação social cuja cotidianidade aparece determinada pela cobiça individual com relação ao *outro*, o que demonstra “sinal do desprezo por sua humanidade genérica e por toda a humanidade”.

Em uma análise mais aprofundada dessa situação, Gallardo aponta que essa fórmula de homogeneização/diferenciação excludente da existência cotidiana foi materializada classicamente pelo jusnaturalismo, que, de acordo com ele,

extrapola como natureza humana certa peculiaridade dominante (a proprietária e empresarial), faz dessa extrapolação uma humanidade cega e fechada e a devolve às situações sócio-históricas como *vinculação moral natural* para a sociedade civil (economia política) e o âmbito privado, como ordem jurídica sancionada pelo Estado, como *necessidade e virtude culturais* e como critério de *juízo ideológico* sobre as práticas geopolíticas” (GALLARDO, 2014, p. 67-68).

Com efeito, o que se percebe é que o espectro amplo com que se infringem e manipulam direitos humanos compreende também o campo jurídico para justificar essas e outras intervenções, como as ditas ações humanitárias, realizadas em alguns países, fragilizados por guerras e conflitos e que podem ser interpretadas como interferência na autonomia dos povos, o que comprova a sua contradição. Pode-se dizer que há, então, uma inversão ideológica dos direitos humanos, que considera países não-alinhados como “inimigos dos direitos humanos”, o que serve, em muitos casos, para a sua violação, sob a justificativa de “salvação” da democracia e dos direitos humanos e daí os próximos passos serão a destituição de governantes e, muitas vezes, os assassinatos. Isso ocorre, normalmente, em países que lutaram pela sua independência, como o caso de Cuba, que vem constantemente sofrendo tentativas de aniquilamento de sua autonomia. O que também revela os sintomas de uma crise estrutural do sistema civilizatório que não consegue cumprir seus paradigmas, consolidados por tratados e acordos internacionais, se não for provocada uma descolonização epistemológica dos direitos humanos. Até porque, do ponto de vista de sua prática, o fundamento de direitos humanos se encontra ostensivamente, como revela Gallardo (2014), em sociedades civis emergentes, isto é, “em movimentos e mobilizações sociais que têm incidência política e cultural

(configuram ou renovam um *éthos* ou sensibilidade) e, por isso, podem institucionalizar juridicamente e com eficácia suas reivindicações” (2014, p 61).

O fato é que três séculos depois da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e mesmo após 75 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que os países signatários seguem sem cumprir o que eles mesmos aprovaram e continua a ser “um fundamento e uma *reivindicação* políticos e não algo dado” (GALLARDO, 2014, p. 19), pode-se dizer que se agrava a distância entre o que se diz e o que se faz em direitos humanos quando se constata que eles são utilizados como ferramenta para justificar medidas de segurança e de exclusão impostas por alguns Estados.

É também em nome dos direitos humanos que “cai a chuva de bombas; e é em nome dos direitos humanos que as vítimas são assistidas e consoladas”, alerta Robert Kurz (2003). Segundo ele, usualmente os críticos dizem que a realidade não concorda com os ideais. Porém, “se há um direito humano à vida e à integridade física, como se pode aceitar, então, com anuência, que as intervenções militares ocidentais matem mais pessoas inocentes que as atrocidades dos ditadores e terroristas?”. Kurz ainda pergunta: O conteúdo dos direitos humanos não consiste justamente no reconhecimento universal de todos os indivíduos de modo igual, sem nenhuma diferença? Como pode então ser compatível com os direitos humanos desrespeitar a vida de tantos indivíduos?”¹³⁶.

Com efeito, deve-se reparar que, ao longo dos anos, à medida que aumenta a reflexão sobre o dispositivo dos direitos humanos na luta por igualdade, expande-se também a desconfiança sobre a efetividade de sua prática em um mundo globalizado regido ainda pela lógica da matriz cultural do poder colonial e, hoje, bombasticamente digitalizado. Porém, sabe-se que não basta referenciar os direitos humanos como parâmetro para uma globalização mais igualitária, mais humanizada, mas torna-se imperativo repensar os direitos humanos e sua efetividade com base nas várias realidades existentes no planeta, ou seja, reconstruí-los sob outra perspectiva, descolonial, libertadora, intercultural, o que poderia representar uma globalização menos excludente, se isso fosse possível diante das características de internacionalização da produção, dos capitais e dos investimentos.

¹³⁶ KURZ, Robert. Paradoxos dos direitos dos direitos humanos. In Caderno Mais, *Folha de S. Paulo*, 16/03/2003.

Não se trata, entretanto, de incorporar “novos direitos”, mas de um questionamento crítico sobre o fundamento dos direitos humanos, sua historicidade e suas limitações, para, então, a partir de uma perspectiva crítica, buscar intensificá-los, empoderá-los, a partir do que haja de libertador em seu conteúdo. Para uma práxis libertadora dos direitos humanos, é preciso mais; não se pode resumir à reflexão crítica, mas buscar, identificar, a partir da prática, as ações concretas, que possam combater “os altos níveis de incoerência que as sociedades revelam entre sua população” (FREIRE, 2013, p. 275). Paulo Freire (2013, p. 275) observa que, nesse descompasso, existe, de um lado, “o discurso democrático, apaixonado, de quem se reconhece, misteriosamente, professores de democracia do mundo, salvaguardas dos direitos humanos”. De outro lado, persiste a “prática racista malvada, agressivamente contraditória dos reais ideais democráticos”. Não por outra razão, a luta contra o racismo, contra o sexismo, contra a discriminação de classe “é uma exigência irrecusável da sociedade democrática e de seu aperfeiçoamento”.

Pode-se, assim, observar que a luta pelos direitos humanos é, portanto, uma luta política para a compreensão do ser humano em seu processo histórico. Não se pode esquecer que os desafios dos direitos humanos não estão apenas no campo jurídico, mas principalmente no campo político. Está em outro mundo possível, conforme Gallardo (2014), “derivado das lutas das diversas sociedades civis emergentes modernas, e na capacidade dessas lutas de conseguir a judicialização de suas demandas e a incorporação de sua sensibilidade específica na cultura dominante e na cotidianidade que se segue dela e potencializa a sua reprodução” (2014, p. 11-12).

Esse “outro lugar” é constituído mediante as mobilizações e os movimentos sociais populares, em um mundo cada vez mais racionalizado, envolto por uma vida complexa e multifacetada. Na América Latina, e talvez no mundo, nas palavras de Helio Gallardo (2014, p. 30), vive-se como se fosse normal, um simulacro de direitos humanos, pois “direitos humanos costumam figurar nas constituições e códigos, mas não são cumpridos”. Para este autor, o fato de que direitos humanos tenham como fundamento uma sociedade civil emergente contestatória, que se deseja libertadora, tem alcance também para o caráter subjetivo e individual desses direitos. Associada a esta questão estão as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos, que identificam o seu fundamento “na condição eminentemente histórica e cultural dos direitos humanos como processos de combate às violações e luta pela efetivação de direitos ora previstos, porém

sonegados, ora já negados ante à sua própria possibilidade de previsão”, no entender de Escrivão Filho e Sousa Junior (2019, p. 30).

É preciso, portanto, compreender os direitos humanos em toda a sua complexidade em que se torna necessário situá-los com base em sua contradição histórica, teórica e política, ou como bem expressam Boaventura de Sousa Santos e Bruno Sena Martins (2019), segundo os quais, imaginar os direitos humanos como parte de um encontro de linguagens de dignidade implicaria partir de um profundo conhecimento “das vozes (gritos e murmúrios), das lutas (resistências e levantes), das memórias (traumáticas e exaltantes) e dos corpos (feridos e insubmissos) daqueles e daquelas que foram subalternizados pelas hierarquias modernas baseadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado” (2019, p. 15) .

Para esses dois autores, há a necessidade de novo desafio epistemológico capaz de conciliar os direitos humanos com as diferentes linguagens e saberes que nascem das lutas pela dignidade humana, por isso eles advogam que o mundo passou a ser compreendido como atravessado por linhas abissais e dividido entre dois lados, entre Norte e Sul Global, constituindo realidades diferentes:

os direitos humanos convencionais, enquanto parte da modernidade ocidental, têm como limite ontológico a impossibilidade de reconhecer a plena humanidade dos sujeitos que se encontram abissalmente excluídos. Isso porque ser entendido de forma relevante ou compreensível significa, antes de mais, ter o poder de representar o mundo como seu, nos seus termos. A compreensão ocidental da universalidade dos direitos humanos não consegue conceber que existam princípios diferentes sobre a dignidade humana e a justiça social. Portanto, temos de enfrentar a evidência de que os seres humanos não compreendidos pelos direitos humanos jamais os vão entender como seus, assim se instaurando, para grande parte do mundo, a irrelevância destes como linguagem contra-hegemônica ou pós-abissal. Aí reside o desafio epistemológico de conciliar os direitos humanos com as diferentes linguagens e saberes que nascem das lutas pela dignidade humana. Eis porque a linha abissal é uma ideia tão central às epistemologias do Sul (SANTOS; MARTINS, 2019, p.22).

É como também se manifesta Enrique Dussel ao defender a filosofia da libertação, um movimento amplo que ele coloca em prática desde 1969, e tem como ponto de partida a *realidade* regional própria e o combate à opressão a partir de uma práxis transformadora que incentiva os oprimidos a buscar sua libertação, diante do seguinte cenário:

a *pobreza* crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo *dependente*, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da *impossibilidade* de uma

filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias; a *existência de tipos de opressão* que estão a exigir não apenas uma filosofia da “liberdade”, mas uma filosofia da “libertação” (em forma de ação, em forma de práxis, cujo ponto de partida é a opressão e cuja meta a atingir é a libertação, já indicada, por exemplo, no machismo ancestral enquanto opressão da mulher etc.) (DUSSEL, 1995a, pp. 45, 46).

Também Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2011a, p. 52), aborda uma práxis de libertação dos oprimidos por meio da ação dialógica no processo educativo. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. De acordo com ele, é no diálogo que os seres humanos se encontram e se reconhecem seres humanos e se libertam a si mesmos e uns aos outros, uma vez que a finalidade do diálogo e dos consensos produzidos é o de impulsionar a práxis de libertação dos oprimidos, pois a existência “porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (2011a, p. 108). Paulo Freire se preocupava com as relações que sustentam uma ordem injusta, responsável pela violência dos opressores e pelo medo da liberdade que os oprimidos sentem. Por isso, a pedagogia do oprimido é uma pedagogia humanista, libertadora e, principalmente, voltada aos direitos humanos e está atenta a dois momentos distintos:

o primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 2011a, p. 57).

Isso significa compreender a diversidade que compõe os direitos humanos e reconhecer que lutas e saberes podem apontar para um horizonte emancipatório que se apoia nas reivindicações por dignidade humana, entendendo que igualdade caminha junto com diversidade.

3.5.1. Problematizando protagonismos

Ao refletir-se sobre projetos libertadores é preciso também ressaltar a centralidade do protagonismo popular, tal como defendia Rosa Luxemburgo, uma das mais importantes figuras do movimento internacional dos trabalhadores. Era preciso, segundo ela, a organização social e política dos sujeitos oprimidos na qual a luta cultural e educativa tem papel preponderante. Como educadora popular, Rosa Luxemburgo, em igualdade de pensamento a Paulo Freire em seus processos formativos, desenvolveu importantes reflexões direcionadas a impulsionar a práxis revolucionária e a desenvolver projetos relacionados a uma pedagogia libertadora e uma cultura emancipatória.

Em seu conhecido livro *Reforma ou revolução?* (2001), Luxemburgo resalta a centralidade do estudo e da discussão teórica, que, de acordo com ela, houve, antes de Marx e independente dele, um movimento operário e diversas doutrinas socialistas, que eram, “cada uma em seu gênero, a expressão teórica, correspondente às condições da época, da luta emancipadora da classe operária [...] essas teorias, em seu tempo, eram verdadeiras teorias de luta de classe proletária” (2001, p. 115).

Rosa Luxemburgo, intransigente defensora da causa da revolução socialista e do internacionalismo proletário, é enfática ao atacar a hostilidade à “teoria”, o que para ela é muito natural, “pois nossa ‘teoria’, isto é, os princípios do socialismo científico, impõe à atividade prática limites muito precisos, tanto no que diz respeito às *finalidades* que se têm em mira como aos meios a empregar para atingi-las, como também ao próprio *método de luta*” (LUXEMBURGO, 2001, p.114). Daí, segundo ela, o esforço natural dos que buscam resultados práticos imediatos para libertar-se, isto é, separar a prática da teoria, ou seja, tornar uma independente da outra. Luxemburgo era educadora na Escola de Formação do Partido Social-Democrata da Alemanha, instituição na qual ela defendia que um instituto de formação política para membros da classe proletária “não pode, em primeira instância, considerar como sua tarefa principal enfiar na cabeça dos alunos mecanicamente uma soma de conhecimento positivo, mas sim a educação para o pensamento autônomo e sistemático” (LUXEMBURGO, 2011, p. 407).

Para Luxemburgo, a relevância do debate teórico e das instâncias formativas, como a escola do Partido, caminham juntos com a militância nas ruas, proporcionando a reflexão crítica necessária à autoconsciência. Por isso, ela insiste na importância do debate teórico a partir dos problemas práticos, dos fatores e das condições sociais e do ponto de vista da necessidade histórica, o que “levará à expansão do horizonte intelectual

do proletariado, no aguçamento de sua consciência de classe, ao aprofundamento de seu modo de pensar e ao fortalecimento de sua força de ação” (LUXEMBURGO, 2011, p. 272).

Paulo Freire (2011d) também vai dizer que a consciência de classe não se gera espontaneamente, fora da práxis revolucionária; por outro lado, esta práxis implica a clara consciência do papel histórico da classe dominada, que implica sempre um conhecimento de classe; “conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”, o que exige, de acordo com Freire, uma pedagogia revolucionária, exigindo também “que as relações entre partido revolucionário e classe dominada se verifiquem de tal forma que o partido, no seu papel de consciência crítica das massas populares, não lhes coloque obstáculos ao processo de sua criticização” (2011d, p. 231).

Nesse processo, compreender as características dos mecanismos de dominação capitalista é essencial para que a luta social por direitos humanos não se perca em formulações abstratas, mas que se defina por intensificar práticas democráticas que fortaleçam a democracia participativa. Cabe, portanto, a tarefa de interpretar se a ação de movimentos sociais populares, que expõem suas lutas em busca de reconstruir um ideal de direitos humanos, seja efetivamente libertador. É com a compreensão de como se forjam as lutas políticas em defesa daqueles que padecem as vicissitudes de trabalhos precarizados, em um cenário de desrespeito aos direitos humanos, com a exigência dos capitais globais exigirem o desmonte de legislações sociais do trabalho em escala global, além das clivagens de gênero, entre nacionais e imigrantes, entre brancos e negros etc., é que surgem os desafios ao reconhecimento das complexas engrenagens sociais e do capital para que possa haver o engajamento no processo radical de transformação do mundo, na construção de outro mundo, mediante uma globalização mais humana, mais democrática. Afinal, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumana e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2000, p. 81).

Seja qual for o ângulo pelo qual se examinem as características da procura por humanização, pode-se ver nela também a procura por democracia e por direitos humanos. Está no próprio plano do desenvolvimento humano, da humanização do ser, como vocação histórica. Contra a objetificação e a coisificação, há razões para acreditar no dinamismo da vida e na força da mudança como relações essencialmente humanas, que é também busca e escolha de caminhos. Por isso, falar de democracia com respeito e tendo-se a garantia de direitos a todos é apontar para a intervenção através da consciência, do

debate e da participação comunitária, pois a existência, “porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo” (FREIRE, 2011a, p. 108). No dizer de Paulo Freire, não se pode falar em democracia e ao mesmo tempo silenciar o povo, isso seria uma farsa, assim como também falar em humanismo e negar os homens e mulheres seria uma mentira. O processo de humanização está alicerçado na esperança para o ser humano *ser mais*. A democracia, adverte Paulo Freire (2018, p. 108), antes de ser uma forma política, é uma forma de vida, caracteriza-se sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que, diz Freire, não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns, em que o homem participe.

3.5.2. Mudar a realidade material, objetiva e subjetiva: ainda uma esperança

É preciso entender a história como processo e como projeto. Portanto, conforme Marx, a plena emancipação humana não poderia se restringir à superação das formas alienadas da política. Ou seja, não há emancipação humana transformando apenas a política, como ocorreu nas revoluções burguesas¹³⁷ quando pregavam a emancipação política sem transformar o modo concreto de produção social da vida, e sem submetê-lo à crítica, ocasionando que, conforme Marx (2010, p. 53), “o homem *apolítico* necessariamente se apresenta então como o homem *natural*”.

Ainda nesse raciocínio, Marx (2010, p. 52) sustenta que a emancipação política “representou concomitantemente a emancipação da sociedade burguesa em relação à política, até em relação à *aparência* de um teor universal”. Para tanto, Marx defendia que o conjunto da vida social, suas formas de representação, sua sociabilidade, sua reprodução são materialmente determinadas, ou seja, “as formas dominantes na vida econômica, as relações sociais de produção, os interesses materiais que as presidem, determinam,

¹³⁷ Conforme FLORENZANO, Modesto (1985, p. 10), os historiadores utilizam o termo “revoluções burguesas” tanto para designar todos os fenômenos históricos em que uma burguesia foi, se não a protagonista, pelo menos a beneficiária, do processo que abriu caminho ao capitalismo, quanto para designar o processo histórico que no Ocidente, entre aproximadamente 1770 e 1850, transformou a sociedade ocidental de aristocrática e feudal em burguesa e capitalista. As mais importantes foram as revoluções inglesa, de 1640, e a francesa, de 1789.

também, as outras esferas da vida social, as relações jurídicas, as relações simbólicas, as formas de pensar e representar o mundo” (PAULA, 2014, p.17).

Em consequência, Marx critica a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que, segundo ele, expôs a separação do homem e do cidadão. É na obra *Sobre a questão judaica*, redigida em 1843 e publicada no ano seguinte, que o ainda jovem Marx transforma a análise da religião e da questão judaica em uma profunda crítica social em uma polêmica que travou com o hegeliano Bruno Bauer. Neste texto, Marx aprofunda questões como a emancipação religiosa, política e humana, a sociedade civil, o Estado, a política, a cidadania e os direitos humanos, ao assumir, nesta ocasião, o ponto de vista do proletariado para sua crítica ao Estado e à sociedade civil burguesa.

Marx parte do pensamento de Bauer a respeito da reivindicação judia por emancipação política na Alemanha, que naquele momento era cristã. Para Bauer, os judeus só estariam aptos à emancipação política se renunciassem à sua religião, considerando-as como opostas. Bauer afirmava que o judeu alemão não devia lutar por sua emancipação como judeu, mas sim deveria atingir o status de cidadão e, como tal, lhe seria garantido o direito de professar sua própria fé, ao mesmo tempo que também considerava que o Estado prussiano deveria abrir mão de professar o cristianismo, tornando-se laico, tal qual ocorrera na França com a revolução burguesa, em 1789. Ao que Marx contrapôs por julgar que o conflito entre emancipação política e religião era apenas aparente. Para Marx (2010, p. 36), de modo algum bastava analisar as questões: quem deve emancipar? quem deve ser emancipado? Segundo ele, as perguntas deveriam ser: de que tipo de emancipação se trata? Quais são as condições que têm sua base na essência da emancipação exigida?

Marx alardeia que, de acordo com Bauer, o homem deve renunciar ao “privilégio da fé” para poder acolher os direitos humanos universais. Para o filósofo alemão, não há incompatibilidade entre religião e direitos humanos, antes de mais nada, há o direito de ser religioso da maneira que achar melhor, “praticar o culto de sua religião particular é, antes, enumerado expressamente entre os direitos humanos. *O privilégio da fé é um direito humano universal*” (MARX, 2010, p. 48). Marx chama a atenção para os assim direitos humanos, sob sua forma “autêntica”, sob a forma que eles assumem entre seus *descobridores*: os norte-americanos e franceses. Esses direitos humanos, diz Marx, “são em parte direitos *políticos*, direitos que são exercidos somente em comunhão com outros”. Então, para Marx, os direitos humanos são classificados sob a categoria da liberdade política, sob a categoria dos direitos do cidadão, os quais,

de modo algum, pressupõem a superação positiva e irrefutável da religião [...]. Entre eles se encontra a liberdade de consciência, o direito de praticar qualquer culto. *O privilégio da fé* é expressamente reconhecido, quer seja como *direito humano* ou como consequência de outro direito humano: a liberdade (MARX, 2010, p. 47).

De acordo com Daniel Bensaïd (2010, p. 21), no texto de apresentação da obra *Sobre a questão judaica*, Marx apoia a emancipação política dos judeus sem exigir que renunciem à sua religião, “pois as religiões somente poderiam se extinguir junto com a ‘miséria real’ contra a qual protestavam e a ‘necessidade de ilusões’ com a qual reagiam”. A questão central da crítica de Marx é a de que Bruno Bauer errou ao condenar apenas o “Estado cristão, mas não o Estado como tal”, pois não investigou “a relação entre emancipação política e emancipação humana”, o que, para Marx (2010, p. 36), só se explica “a partir da confusão acrítica da emancipação política com a emancipação humana geral”. Para contradizer os argumentos de Bauer, Marx aponta que de nada vale a pretensão de superar a religião, mas, sim, mudar a realidade material, objetiva e subjetiva das relações humanas, de forma que a religiosidade perca sua utilidade social como consequência provável da emancipação humana, ou seja, o homem não pode se livrar de sua “essência religiosa” se não dirige a crítica por onde passa sua existência real. Ele argumenta que a emancipação humana não pode ser parcial – apenas religiosa –, mas uma emancipação do gênero humano de todas as amarras materiais e ideológicas que reproduzem a opressão.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática.

O homem se emancipa *politicamente* da religião, banindo-a do direito público para o direito privado. Ela não é mais o espírito do Estado, no qual o homem – ainda que de modo limitado, sob formas bem particulares e dentro de uma esfera específica – se comporta como ente genérico em comunidade com outros homens; ela passou a ser o espírito da *sociedade burguesa*, a esfera do egoísmo, da guerra de todos contra todos. Ela não é mais a essência da *comunidade*, mas a essência da *diferença*. Ela se tornou expressão da *separação* entre o homem e sua *comunidade*, entre si mesmo e os demais homens – como era *originalmente* (MARX, 2010, p. 41-42).

Bensaïd (2010, p. 25) explica que, para Marx, quando a alienação religiosa se enraíza na alienação política e social, “não basta mais emancipar o Estado da religião através de uma reforma da consciência; a partir de agora, é preciso se emancipar do

fetichismo do Estado por meio da luta política”. Marx nega o discurso que sustenta ser o Estado burguês um instrumento político que garante a igualdade diante dos cidadãos e que os direitos são iguais. Para ele, o Estado cria apenas uma ilusão imaginária do que realmente deveria ser, pois, no Estado, “no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal” (MARX, 2010, p. 41).

A partir daí, Marx empreende uma crítica sobre os limites da Revolução Francesa e da retórica dos direitos humanos inseridos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e nas Constituições de 1791, 1793 e 1795, escritas na Revolução Francesa (1789-1799). Segundo Marx, a Revolução Francesa dividiu o espaço social entre o Estado (responsável pelo domínio político) e a sociedade civil (confinada aos interesses particulares e econômicos). Assim, a passagem do mundo feudal para o mundo burguês estabeleceu a separação entre o homem e o cidadão, a qual reflete a contradição entre desigualdade privada e igualdade pública. Ou seja, os direitos humanos são apenas os direitos da sociedade burguesa, do homem separado do homem e da comunidade.

Foi a Revolução Francesa que concluiu a transformação dos estamentos políticos em classes sociais e reduziu as diferenças de *status da* sociedade civil a simples diferenças sociais concernentes à vida privada, sem importância na vida política. Assim, completou-se a separação da vida política e da sociedade civil (MARX apud BENSÁID, 2010, p. 13).

Para Marx, os direitos do homem são, na realidade, direitos *políticos*, como explica Bensaïd (2010, p. 89), no Posfácio do livro *Sobre a questão judaica*. O significado deles é a participação na comunidade política, “na vida do Estado”; dizem respeito à liberdade política e aos direitos cívicos. Marx questiona os motivos pelos quais os “direitos do cidadão” foram declarados de forma separada em relação aos “direitos do homem”. Em sua análise, a questão se coloca na distinção entre um e outro, ou seja, se os declarados “direitos do cidadão” são os direitos políticos dos membros da “cidadania”, enquanto que “os direitos do homem” são os direitos dos membros da sociedade burguesa, do homem egoísta separado dos outros homens e da sociedade em geral. Para o filósofo alemão, a burguesia e seus ideólogos tratam os “direitos do homem” como “direitos naturais”, pensando em seus próprios interesses para a sua própria existência. Em suas palavras:

Os *droits de l’homme*, os direitos humanos, são diferenciados *como tais* dos *droits du citoyen*, dos direitos do cidadão. Quem é esse *homme* que é diferenciado do *citoyen*? Ninguém mais, ninguém menos o *membro*

da sociedade burguesa. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de “homem”, pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*? A partir de que explicaremos esse fato? A partir da relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política.

Antes de tudo, constatemos o fato de que os assim chamados *direitos humanos*, os *droits de l’homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do *membro da sociedade burguesa*, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade (MARX, 2010, p. 48).

Marx (2010) é bastante contundente em criticar alguns dos direitos estabelecidos na Declaração, como o direito à liberdade, à propriedade privada, à igualdade e à segurança. Para ele, o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, “ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito à propriedade privada” (2010, p. 49,) e esta é, para Marx, o direito de desfrutar a seu bel prazer, sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele é o direito ao proveito próprio. Quanto à igualdade, Marx declara que em seu significado não político, a igualdade nada mais é que igualdade da liberdade: “cada homem é visto uniformemente como mônada que repousa em si mesma”. E a segurança é, para Marx, o conceito social supremo da sociedade burguesa, “o conceito da polícia, no sentido de que o conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (2010, p. 50). Nesses termos, Marx, então, conclui que

nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta (MARX, 2010, p. 50).

Além disso, Marx (2010) acredita que o direito humano à liberdade deixa de ser um direito assim que entra em conflito com a vida *política*, ao passo que pela teoria a vida política é tão somente a garantia dos direitos humanos, dos direitos do homem individual e, portanto, deve ser abandonada assim que começa a entrar em contradição com os seus *fins*, com esses direitos humanos (2010, p. 51). Marx demonstra, assim, ser um crítico

desses direitos humanos, tal como concebidos nas declarações e cartas constitucionais, por considerá-los insuficientes, limitados, diante de uma perspectiva materialista e humanista revolucionária, assumindo o ponto de vista das vítimas da sociedade capitalista, patriarcal: o proletariado.

Embora os direitos humanos sejam considerados uma etapa importante no processo de libertação, é preciso compreender, de acordo com o pensamento marxiano, de que a luta pelos direitos humanos como instância de emancipação política pode ser uma etapa na criação das condições históricas para uma futura emancipação humana. Para Marx (2010), a emancipação humana é superior à mera emancipação política e só estará plenamente realizada como produto da práxis humana:

quando o homem real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e, em consequência não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política* (MARX, 2010, p. 54).

Essa é a razão para Marx acreditar no proletariado como sujeito concreto da luta pela emancipação humana. Para o filósofo alemão, são os seres humanos concretos, inseridos em suas relações determinadas, que fazem a história, sendo a história uma sucessão de gerações que atuam sobre as condições deixadas pelas gerações precedentes, sendo assim, continuidade e ruptura. Na concepção marxiana, a humanidade não pode escolher as circunstâncias e a base material sobre a qual constrói as alternativas de seu desenvolvimento, mas pode agir sobre esta base, que não é de sua escolha, e alterá-la, deixando-a radicalmente transformada para as gerações futuras. Daí sua famosa formulação de que são os seres humanos que fazem sua história, mas não a fazem como querem.

3.5.2.1. Não basta proclamar direitos

No ensaio *Marxismo e direitos humanos*¹³⁸, István Mészáros formula que a realização dos direitos humanos é uma questão de alta relevância quando o livre desenvolvimento das individualidades desponta como um horizonte da luta social. Neste

¹³⁸ Apresentado na Conferência de Dublin, realizada entre 30 de novembro e 4 de dezembro de 1978, por ocasião do 30º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas e publicado no livro *Filosofia, ideologia e ciência social* (2008).

texto, Mészáros (2008) aponta para os aspectos da teoria marxiana sobre a dimensão jurídica que acarretam as implicações mais importantes para os direitos humanos. Para ele, faz-se importante, inicialmente, esclarecer que ninguém poderia negar que Marx não tem nada a ver com “ilusão jurídica”, que trata a esfera dos direitos como independente e auto-regulada. “Entretanto, a rejeição de uma ilusão não significa, de maneira alguma, que a esfera legal como um todo seja considerada ilusória” (2008, p. 158).

A teoria de István Mészáros coloca em perspectiva a forma como se deve lidar com a questão dos direitos humanos em uma visão crítica como contribuição para o esclarecimento das razões pelas quais o discurso dos direitos humanos passou a ser bandeira de luta dos movimentos sociais populares e que, em passado recente, foram utilizados como oposição ao pensamento marxiano sobre a questão. Observe-se, pois, ressalta Mészáros (2008, p. 162), que “nada se resolve apenas pela proclamação de direitos, nem mesmo pela mais solene proclamação dos direitos humanos”.

O pensamento de Marx, de acordo com István Mészáros (2008), é marcado pela crítica das contradições existentes entre pensamento e realidade, entre discursos e práticas sociais. É, portanto, nessas análises críticas que, explica Mészáros, Marx identificou que os direitos humanos de “liberdade”, “fraternidade” e “igualdade”, são, “portanto, problemáticos, não por si próprios, mas em função do contexto em que se originam” e pela forma como foram apresentados: “postulados ideais abstratos e irrealizáveis, contrapostos à realidade desconcertante da sociedade de indivíduos egoístas” (2008, p. 161).

No entendimento de Mészáros (2008), a crítica de Marx às teorias e postulados sobre os direitos humanos se dão, primeiramente, à sua crítica à teoria liberal no contexto dos direitos humanos, ou seja, “à contradição fundamental entre os ‘direitos do homem’ e a realidade da sociedade capitalista, onde se crê que esses direitos estejam implementados” (2008, p. 158). Portanto, há para Marx um elemento ilusório nas várias teorias que se referem aos “direitos do homem”, “em sua abstração das condições materiais de uma transformação social radical”, comenta Mészáros (2008, p. 158). O autor esclarece que o repúdio de Marx à ilusão jurídica¹³⁹ “liga-se à busca das condições

¹³⁹ Conforme István Mészáros (2008, p. 163), “a ‘ilusão jurídica’ é uma ilusão não porque afirma o impacto das ideias legais sobre os processos materiais, mas porque o faz ignorando as *mediações materiais* necessárias que tornam esse impacto possível. As leis não emanam simplesmente da ‘vontade livre dos indivíduos’, mas do processo total da vida e das realidades institucionais do desenvolvimento social-dinâmico, dos quais as determinações volitivas dos indivíduos são parte integrante”.

sob as quais o exercício da vontade individual não seja anulado pelo poder reificador das condições materiais e institucionais dominantes” (2008, p.164). Esta visão de Mészáros é no sentido da compreensão de que os direitos humanos – categoria, para ele, mais abrangente em que relações jurídicas podem ser articuladas – dizem respeito a toda a humanidade. No entanto, é preciso reconhecer que a ideia de direitos humanos não teria sentido “se não se aplicasse diretamente aos indivíduos” (2008, p.165). Por esta razão, é que “o objeto da crítica de Marx não consiste nos direitos humanos enquanto tais, mas no uso dos supostos ‘direitos do homem’ como racionalizações pré-fabricadas das estruturas predominantes de desigualdade e dominação” (2008, p.161).

Ao afirmar que o ponto embaraçoso para a teoria liberal é o de que Marx rejeita enfaticamente a concepção de que o direito à propriedade privada (posse exclusiva, prerrogativa do “indivíduo egoísta” de ter e acumular) constitui a base de todos os direitos humanos, Mészáros explica que, para Marx, o direito humano à propriedade privada é o direito de desfrutar a seu bel prazer, sem levar outros em consideração, “é o direito ao proveito próprio”. Tal pressuposto enfatiza aquilo que, para Marx, compõe a base da sociedade burguesa, ou seja, a liberdade individual junto com a aplicação prática da propriedade privada: “Ela [a sociedade burguesa] faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade” (MARX, 2010, p. 49).

István Mészáros (2008) enfatiza que Marx formula sua estratégia de transformação social a partir do interesse do conjunto da sociedade, por isso ele acredita que o proletariado está apto a realizar a tarefa da “emancipação humana universal”, “precisamente porque constitui a ‘classe universal’, que não pode se impor à sociedade como uma nova forma de interesse particular, explorador e parasitário, uma vez que representa a condição do trabalho” (2008, p.166).

Verifica-se, pois, que o discurso dos direitos humanos se amplia e dá suporte às lutas sociais em suas demandas emancipatórias, tendo por evidente que a questão da emancipação é um problema complexo que se relaciona com a totalidade da vida produtiva. Ou seja, os direitos humanos devem ser tratados, não como mera abstração ou forma jurídica, mas, sim, como afirmou Mészáros (2008, p. 167), como portadores de conteúdo político em sua concretude que aponte para as condições reais de emancipação de todos os indivíduos das forças e determinações esmagadoras a que estão sujeitos.

3.6. Teoria crítica: “o diamante ético dos direitos humanos”

Na proposta teórica de Herrera Flores (2009), a teoria crítica dos direitos humanos é denominada por ele como “o diamante ético dos direitos humanos”, porque permite visualizar toda a profundidade e a amplitude do tema. Além disso, ela deve conter todos os elementos relacionados à realidade dos direitos, expondo as bases que permitam construir uma prática complexa que saiba unir os diferentes elementos:

Na qualidade de diamante, nossa figura pretende afirmar a indiscutível interdependência entre os múltiplos componentes que definem os direitos humanos no mundo contemporâneo. Com o “diamante ético”, nos lançamos a uma aposta: os direitos humanos vistos em sua real complexidade constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições para “todas e todos” (indivíduos, culturas, formas de vida) possam levar à prática sua concepção de dignidade humana (FLORES, 2009, p. 113).

De acordo com Herrera Flores (2009, p. 21), quando começamos a falar de direitos humanos “destacando o conceito de ‘direitos’, corremos o risco de ‘nos esquecer’ dos conflitos e lutas que conduziram à existência de um determinado sistema de garantias dos resultados das lutas sociais e não a outro diferente”. Para esse procedimento de não esquecer, faz-se importante observar as mudanças operadas em nossas relações humanas, com a natureza e com nós mesmos, que, conforme Rubio (2014, p. 35), podem ser desenvolvidas por meio de duas dinâmicas ou lógicas: a de emancipação e libertação; e a de dominação e império. Nota-se que a teoria crítica procura defender uma política dos direitos humanos que possa garantir seu desenvolvimento em direção à primeira dinâmica, como movimento crítico, e não se aproximar da segunda dinâmica, que caracterizaria uma cumplicidade da dominação imposta pelo poder.

Por essa razão, explica Herrera Flores (2009), se em lugar dos direitos (juridicamente falando), partirmos da aceitação de compromissos e deveres que surgem das lutas pela dignidade, “os conflitos e práticas sociais sempre estarão presentes em nossa análise, pois é a partir de nossa inserção em tais conflitos que vamos assumir compromissos e deveres com os demais” (2009, p. 21) para uma vida digna em comum. Por isso, ainda segundo Flores, a teoria crítica dos direitos humanos trabalha com a categoria de deveres autoimpostos nas lutas sociais pela dignidade, e não de direitos abstratos nem de deveres passivos que são impostos a partir de fora das lutas e de compromissos sociais, fato este que se revela a partir do papel de uma teoria crítica dos direitos humanos, necessário para a construção de ferramentas teóricas para se

compreender o processo de invenção, reinvenção e afirmação concreta dos direitos humanos.

Herrera Flores (2009) justifica sua proposta com a perspectiva de superar a concepção liberal e eurocêntrica dominante e construir um novo paradigma crítico e descolonial dos direitos humanos na América Latina. Ou seja, para uma necessária reinvenção dos direitos humanos hoje, é preciso reconhecer que eles são acima de tudo conquistas obtidas na luta histórica de sujeitos históricos. O autor explica que todos os componentes do diamante estão estreitamente imbricados e interconectados. Assim, os elementos, como teorias, posição, espaço, valores, narração, instituições (eixo vertical/teórico = semântica dos direitos humanos) e forças produtivas, disposição, desenvolvimento, práticas sociais, historicidade, relações sociais (eixo horizontal/prático = pragmática dos direitos humanos), constituem o mínimo para compreender os direitos humanos em sua complexidade. Outros elementos podem ser incluídos se justificados de forma prática e teórica. Assim, pode-se perceber os direitos humanos como a afirmação histórica de determinadas concepções como vistas acima.

Herrera Flores estabeleceu a concepção crítica dessa teoria de acordo com as premissas que convergiam com sua contraposição ao universalismo dos direitos humanos. Situou e contextualizou o papel da crítica na negação de que basta a positivação dos direitos humanos para que eles sejam consolidados. Ademais, entendeu-se que os direitos humanos são instrumentos necessários para a classe trabalhadora e grupos sociais subalternizados em contexto de resistência, sendo que o pensamento crítico, por meio da pedagogia crítica, é responsável pela tarefa de os educandos se tornarem agentes críticos que questionam e se preparam para serem cidadãos críticos engajados com conhecimento de seus direitos. Assim,

não pode haver conhecimento crítico e, por isso, não caberá alguma função social à reflexão sobre os direitos humanos, se não começarmos pela crítica do próprio conhecimento. No processo de universalização dos direitos, tem predominado um tipo imperialista de conhecimento: parte-se de uma relação colonialista entre nós e os outros e se tenta impor uma ordem fechada que reproduza dita situação de subordinação. O “outro” só é visto como um objeto que pode ser manipulado pela vontade “superior” daquele que coloniza. Essa versão imperialista-colonialista do conhecimento deve ser superada por um tipo de conhecimento democrático-emancipador, cujo objetivo seja a implantação de relações de solidariedade entre nós e os outros; ou, em outros termos, que leve a construir relações de reconhecimento em que os outros sejam considerados tão sujeitos do conhecimento quanto nós mesmos (FLORES, 2009, p. 102).

Como também Paulo Freire insistiu, a pedagogia crítica coloca para os educadores a tarefa de garantir que o futuro aponte para um mundo mais justo, em comunhão com os valores da razão, da liberdade e da igualdade. No mesmo diapasão, Flores (2009) se manifesta em defesa da necessidade do pensamento crítico para fazer avançar o valoroso propósito dos direitos humanos:

Criticar não consiste em destruir para criar ou em negar para afirmar. Um pensamento crítico é sempre criativo e afirmativo. E, ao afirmar e ao criar, distanciamos-nos daquilo que impede a maioria dos seres humanos de exercer suas capacidades genéricas de fazer e apresentar alternativas à ordem existente. Portanto, ser crítico exige afirmar os próprios valores como algo necessário a implementar lutas e garantias com todos os meios possíveis e, paralelamente, mostrar as contradições e as fraquezas dos argumentos e as práticas que a nós se opõem. É preciso afirmar as fraquezas de uma ideia, de um argumento, de um raciocínio, inclusive dos nossos, quando não forem consistentes, tentando corrigi-los para reforçá-los. Isso, porém, não nos deve dirigir unicamente à destruição daquilo que não nos convém como resultado de uma paixão cega, mas à prática de uma ação racional necessária para podermos avançar (FLORES, 2009, p. 60).

O que pretende Herrera Flores é consolidar algumas premissas para a efetividade da teoria crítica, emergindo no conceito crítico do tema para que ele seja garantidor de demandas e direitos econômicos, sociais e culturais. Para tanto, o autor elenca algumas condições prévias articuladas com uma série de deveres que induzam a práticas emancipadoras, baseadas nas lutas por dignidade, que devem ser construídas sem imposições colonialistas nem universalistas. São elas: o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição. Nesse sentido, pode-se argumentar que a formulação de “direitos humanos”, sob tal interpretação, baseia-se em uma perspectiva sobre o “sujeito humano”, sobre a “dignidade humana” e sobre uma ordem “jurídico-política justa”, que pode, também, dialogar com outras culturas, para além das diferenças entre elas, como defenderam Paulo Freire e Enrique Dussel.

Assim, como as condições, apontadas por Flores (2009), podem induzir práticas libertadoras, é possível acrescentar a elas o que Paulo Freire (2011b) traz sobre a ética universal do ser humano como marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ele fala da ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena soterrar o sonho e a utopia; da ética que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe (2011b, p.p. 17, 18, 19). Segundo Freire, faz parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos. Para ele, vítimas não só das secas, mas,

sobretudo, “da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave”. Mas, também, ressalta Freire, “do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz” (FREIRE, 2000, p.129-130).

No que se refere à relação da ética com os direitos humanos, há que se cuidar para não se confundir com questões de moral e moralidade. A distinção entre ética e moral é definida por Enrique Dussel (1983) do seguinte modo: a *ética* é o nível das exigências práticas válidas para todo homem em toda situação histórica, pois “*si la historia mundial como totalidad es una, una es la ética*”; e por *moral*, ele entende ser “*en cambio, el nivel concreto que queda delimitado dentro de un sistema histórico (azteca, inca, egípcio, chino, griego, feudal, capitalista europeo etc.)*” (1983, p. 119). Dussel compreende, ainda, que existe uma pluralidade de totalidades histórico-concretas, e mesmo em épocas diferentes, é um fato histórico e sociológico em que existem muitas morais. Então, “*ante el hecho de la pluralidades de morales la cuestión es ver cómo, y si es posible, legitimar una ética válida para toda la historia mundial, como la omnitudo realitatis de la existencia humana en concreto*” (1983, p. 119).

Por sua vez, Rita Segato (2006) defende a importância de se considerar a dimensão ética da existência como algo distinto tanto da moral quanto da lei moderna. Nessa concepção, diz ela que o impulso ou desejo ético “é visto como motor e fundamento dos direitos humanos em seu constante processo de expansão e a marca definidora de tal impulso é a disponibilidade para a interpelação pelo *outro*”. Em melhor definição, Segato adverte:

Reside, então, no trabalho reflexivo de identificação dos padrões de comportamento, a possibilidade da ética como impulso em direção a um mundo regido por outras normas, e do redirecionamento da vida, bem como de nossa própria historicidade – no sentido do trabalho constante de transformação do que não consideramos aceitável. Somos plenamente humanos não por sermos membros natos e cômodos de nossas respectivas comunidades morais e sociedades jurídicas, mas por *estarmos na história*, ou seja, por não respondermos a uma programação, da moral ou da lei, que nos determine de forma inapelável. [...] A *ética*, [...], resulta da aspiração ou do desejo de *mais bem, de melhor vida, de maior verdade*, e se encontra, portanto, em constante movimento: se a moral e a lei são substantivas, a ética é pulsional, um impulso vital; se a moral e a lei são estáveis, a ética é inquieta (SEGATO, 2006).

Rita Segato (2006) vai ainda tomar como referência este “motor ético” como “o impulso por trás do desdobramento expansivo dos direitos humanos, da abertura das comunidades morais e do processo constante e histórico de despositivação da lei – e, portanto, o motivo que permite explicá-los”. Em vista disso, aponta-se para a necessidade de acrescentar importância às mudanças sociais que possibilitam as pessoas emergir daquilo que Paulo Freire denomina como a “cultura do silêncio” em resposta à ideologia desumana do capital.

3.6.1. Diante da negação, a emergência da práxis

A teoria crítica passa a assumir um posicionamento crítico para analisar as imperfeições da teoria tradicional de direitos humanos, bem como analisar a estrutura social, conflitiva por natureza, sem, entretanto, desconstruir as garantias e conquistas alcançadas, mas, procurar o seu aperfeiçoamento. A teoria crítica busca, pois, compreender os direitos humanos “como racionalidade de resistência, a traduzir processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana” (PIOVESAN, 2009, p. 15). Para tanto, deve-se sustentar sobre dois pilares. O primeiro é o reforço das garantias formais reconhecidas juridicamente; e o segundo, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos ao lutar por novas formas, mais igualitárias e generalizadoras, de acesso aos bens protegidos pelo direito (FLORES, 2009, p. 59).

Tal construção, ao meu ver, demonstra que Herrera Flores pretendeu, com a teoria crítica dos direitos humanos, reconhecer, dar valor e importância ao que já foi alcançado, mas, ao mesmo tempo, propõe a postura crítica a partir da periferia para uma outra compreensão dos direitos humanos. Por essa razão, explica o autor (2009, p.151), a visão complexa dos direitos aposta em nos situarmos na periferia: “na verdade, tudo é periferia, se aceitamos que não há nada puro e que tudo está relacionado”. Tal alegação põe em evidência a problemática de que não se deve ficar alheio ao que nos rodeia, mas, antes, abandonar a percepção de “estar em um entorno”, pois, de acordo com ele, “não estamos no entorno. Somos o entorno”.

A posição sustentada por Herrera Flores reafirma a tese de que não somos entes isolados de consciência e de ação, pois “ver o mundo a partir de um suposto centro pressupõe entender a realidade como algo inerte, passivo; algo a que se terá de dar forma a partir de um raciocínio que lhe é alheio” (FLORES, 2009, p. 151). Sobre tal questão, Boaventura Santos e Martins (2019) asseguram que muitos dos limites que se encontra

nas possibilidades emancipatórias dos direitos humanos convencionais “prendem-se com uma teleologia triunfalista que consiste em conceber a ideia de dignidade humana veiculada pelos direitos humanos como um produto singular da história e da cultura ocidental que deve ser universalizado enquanto bem humano incondicional” (2019, p. 16).

Enrique Dussel (2022) também vai dizer que a pretensão de validade de cada cultura (desde a esquimó ou banto até a asteca náuatle ou europeia moderna)

indica a presença do princípio material universal em todas elas, o que se opõe ao etnocentrismo. Etnocentrismo ou fundamentalismo cultural é a tentativa de impor a outras culturas a universalidade que *minha (nossa) cultura* “pretende”, antes de haver sido intersubjetiva e interculturalmente provada. A séria pretensão de cada cultura à universalidade deve ser provada pelo diálogo racional quando há confronto entre culturas. E quando se confrontam historicamente as culturas, o diálogo é possível a partir da pretensão de universalidade de cada uma e, materialmente, a partir do princípio de conteúdo, da produção, reprodução e desenvolvimento da vida de todo sujeito cultural, que anima cada cultura e todas elas, e que permite materialmente descobrir articulações reais ao começar a dialogar sobre como *cada cultura produz, reproduz e desenvolve a vida humana em concreto*. O momento intersubjetivo discursivo é exatamente o momento procedimental que permite formalmente este diálogo, mas que não nega a lógica do conteúdo material do qual os dialogantes devem partir (DUSSEL, 2022, p. 167-168).

Quanto à pretensão de universalidade dos direitos humanos, Boaventura de Sousa Santos (2013) aponta para o fato de que os direitos humanos são um conceito ocidental, podendo não ser um conceito pertinente em outras culturas, já que a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos: “é objeto de discursos de direitos humanos”. O autor defende a busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos, começando por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, “isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à sua matriz liberal e ocidental” (2013, p. 43). O autor explica que a matriz liberal concebe os direitos humanos como direitos individuais e privilegia os direitos civis e políticos; porém sobre esta matriz desenvolveram-se outras concepções de direitos humanos, nomeadamente as de inspiração marxista ou socialista, que reconhecem os direitos coletivos e privilegiam os direitos econômicos e sociais (2013, pp. 42, 43).

Somos tentados a dizer que a realização da justiça em relação aos direitos humanos se faz premente para dinamizar as ações que clamam por uma situação sem exploração, sem opressão; no entanto, a confiança em um saber extraído da práxis libertadora, ancorada nas relações sociais, para tal concretização, é que, de fato, deve reconhecer o propósito do interesse coletivo, enquanto a injustiça e a miséria estiverem presentes nas vidas de milhões de pessoas. Ademais, direitos humanos podem ser considerados um conceito polissêmico e muitas vezes controverso. Primeiramente, polissêmico porque, por mais que tenha gerado muitos acordos e consensos ao longo dos anos, isto não lhe deu, e ainda não dá, um sentido único; em segundo, é controverso pois continuam abertos os espaços de discussão e debate, por vezes polêmicos acerca do tema.

Mas essa é uma luta de muitos sujeitos que lutam para recuperar a humanidade perdida, do opressor que molda o mundo de exclusão, dos fatalismos. Porém, como disse Paulo Freire (2011b, p. 113), “o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”. De acordo com ele, a proclamada morte da história que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Disso resulta que “a briga pelo resgate do sentido da utopia, de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada, tenha de ser uma constante sua” (2011b, p. 113), o que reforça a ideia de que a utopia só se realiza quando cria uma comunidade que deseja a transformação.

Dentre essas concepções, é possível afirmar que os direitos humanos têm como principal característica, em algumas conceituações aceitas por diferentes grupos ou sociedades, o fato de referirem-se às necessidades mais básicas e fundamentais dos seres humanos, constituindo-se, portanto, em direitos desejáveis ou úteis para o desenvolvimento da vida humana. O que parece ser um grave equívoco é reduzir os direitos humanos a apenas este aspecto. É nesse sentido que parece ser razoável afirmar que é necessário que se tenha a capacidade de articular intrinsecamente direitos humanos com democracia e desenvolvimento; sem isso, dificilmente será possível fazer frente à lógica perversa de exclusão e desigualdade diante de nós. Assim, é que os chamados “direitos humanos, econômicos, sociais e culturais” podem ser impulsionadores de demandas para as classes e os grupos sociais oprimidos/vítimas do sistema do capital, tais como o direito à terra, direito à moradia, direito ao trabalho, direito à cultura, direito à saúde, direito ao próprio corpo, que, conseqüentemente, sustentam os direitos civis e políticos, que, por sua vez, garantem as condições de participação dos sujeitos em decisões que afetam diretamente a sua vida comunitária.

Em perspectiva semelhante às reflexões acima é possível compreender que uma teoria crítica dos direitos humanos nunca poderá deixar de considerar o contexto das lutas da classe trabalhadora em um mundo cada vez mais globalizado e o aspecto político da luta pelos direitos humanos, entendido como uma práxis de libertação dos oprimidos, como exigência para a libertação humana a partir de experiência e de atos de resistência, cujas abordagens centrais estão, conforme disse Enrique Dussel, intimamente ligadas aos binômios conquista-libertação, alteridade-totalidade e centro-periferia. A adequação histórica de tal compreensão está em que não podemos esquecer de que direitos humanos dizem respeito ao conjunto das condições de vida, inclusive e, especialmente, à criação de condições para que eles sejam garantidos e que sejam evitadas as violações à vida das pessoas, com o comprometimento do Estado e dos agentes econômicos.

Em vista disso, é necessário considerar a pedagógica crítica libertadora de Enrique Dussel e de Paulo Freire que busca formar sujeitos ético-políticos para que problematizem a história e a realidade econômica, social, política e cultural em que se vive, questionando-a permanentemente para transformá-la sob uma visão crítica, principalmente ao sistema educacional globalizado como se verifica atualmente nas grandes redes educacionais particulares. Uma pedagógica que seja em favor de uma educação libertadora, inclusiva, democrática, cidadã e como aporte para alcançar a libertação dos oprimidos a partir de experiências de resistência, principalmente no contexto de nossa própria realidade, buscando recuperar o autêntico pensamento latino-americano, que reconhece os homens como seres históricos, inacabados, que *estão sendo*, com a consciência de sua inconclusão. Nesse raciocínio, também em concordância com Paulo Freire e Enrique Dussel, como *seres* que caminham para a frente, que olham para frente, mas também sabendo que o olhar para trás não deve ser um querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo e foi, para melhor construir o futuro.

A tarefa que fica ao término desta tese consiste em inscrever a ideia de que o futuro a ser construído depende muito das solidariedades e do espírito da libertação, com a consciência de abrir tempos novos para a humanidade, sem as quais estará fadado ao desencanto. É de tal vontade e de esperança que a encerro com a frase de Eduardo Galeano: “Os fantasmas de todas as revoluções estranguladas ou traídas, ao longo da torturada história latino-americana, ressurgem nas novas experiências, assim como os tempos presentes tinham sido pressentidos e engendrados pelas contradições do passado. A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será” (GALEANO, 2023, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do todo apreendido e analisado no conteúdo deste trabalho, é possível afirmar que as semelhanças entre Paulo Freire e Enrique Dussel são bastante significativas para se falar de horizontes de libertação ou da conscientização necessária para libertar. Da leitura que foi possível realizar a partir das teorias freireanas e dusselianas, uma simplificação é impossível para a potência do pensamento radical que foi exequível extrair desses dois autores, que trilharam caminhos para *ser e estar* no mundo e com o mundo, dando sentido à existência do *outro*, uma existência social e histórica, ainda que tenha sua dimensão pessoal.

Autores que movimentaram diferentes formas de análise, Paulo Freire e Enrique Dussel e as suas proposituras têm sido pensados e debatidos em diversos campos do conhecimento, a exemplo da educação, ciências sociais, filosofia, práticas pedagógicas, direitos humanos, só para citar alguns. Ambos, Freire e Dussel, por suas atitudes críticas e transformadoras, desenvolveram uma ampla literatura e teorias na busca de pensar alternativas contra-hegemônicas ao sistema do capital.

A práxis da libertação, estudada e difundida por eles, tem imensa e valiosa contribuição a dar na propositura de um mundo melhor para se viver, um mundo que ofereça dignidade a seus habitantes, em todos os lugares e independentemente do estágio de civilidade social e cultural que cada povo tenha em si, sem o poder do dominador, do opressor. O fundamento da práxis da libertação, como é possível conferir pela obra desses dois intelectuais, está potencialmente presente na essência de todas as culturas e de todos os grupos sociais, configurando-se como a afirmação da vida em última instância, sabendo-se que, no dizer de Dussel, a práxis da libertação não se faz em virtude de um direito dado; ela se faz em nome do direito à vida, que é um direito absoluto, um direito básico por excelência que instaura todos os outros direitos.

Nestes tempos sombrios, como diria Hannah Arendt, em que as catástrofes climáticas, as guerras, o genocídio e o ódio ameaçam a vida, Paulo Freire e Enrique Dussel ainda encorajam a todos com a audácia do amor revolucionário e da esperança para que se reconheça que toda vida importa e conclamam a uma ética da vida. Suas filosofias e práxis políticas proporcionaram a que os oprimidos tivessem conforto e esperança a buscarem humanizar a civilização desafiando forças opressoras e dominadoras da sociedade.

A partir de suas obras, com extraordinário significado para a história, percebe-se que conhecimento é luta para que os seres humanos, principalmente os oprimidos e vítimas, comprometidos em romper com as relações de dominação, de opressão, participem da construção de um mundo mais amoroso, mais justo. Conhecer é lutar, como parece dizer ainda hoje Enrique Dussel e Paulo Freire, lutar por um mundo em que o sonho e a utopia sejam o motor da história; uma luta que convoca e evoca o desejo da indignação diante das injustiças, das mentiras e da perversidade dos donos do poder.

A libertação pensada por eles tem em comum a ideia da valorização do *outro*, no pensamento dusseliano, ou da valorização do educando, conforme Paulo Freire, no processo de formação da identidade cultural no processo educativo, levando em conta a certeza de que as revoluções do tipo que pregaram Dussel e Freire são feitas de forma gradual, ou em passos medidos e definidos, o que dá a oportunidade de as pessoas serem contra ou aderir a elas. O que eles fizeram foi dar o encorajamento para as escolhas necessárias no processo que se deseja de libertação em uma perspectiva de esperança e fé na vida e em um futuro radiante.

Há, portanto, na teoria-prática de Paulo Freire e de Enrique Dussel um horizonte utópico libertador que deu sentido a suas ideias e ideais, ao “sonho possível”, de libertação das classes oprimidas, em termos concretos, e não em termos idealistas. Trata-se de um convite para vencer o opressor, que pode, também, estar em qualquer um de nós ao aninhar-se no inconsciente, e tornando-nos omissos ou aceitando as injustiças que estão em torno de nós. O desafio consiste, pois, em construir o terreno para a formação de cidadãos no lugar de seguidores de lideranças.

Por todo esse conjunto de reflexões, a escolha de desenvolver a presente pesquisa “*Conscientizar para libertar ou a potencialidade da práxis da libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel*” foi um importante passo, mas também uma escolha difícil, tendo em vista a abrangência e a pluralidade epistemológica de suas obras, que emergiram de uma vida inteira de lutas e de compromissos com a socialização do saber, com a mudança

social, com o engajamento e com a intensa paixão pelas ideias. Foi o que me provocou entusiasmo, interesse e o senso de muita responsabilidade diante do desafio a que me propus.

Observo que todo o trabalho de investigação traçado pôde ser baseado em concepções em torno da produção do conhecimento como uma construção social relacionada a intenções e interesses humanos e solidários tal qual Paulo Freire e Enrique Dussel pensaram a pedagógica da libertação, ou pedagogia crítica, que leva os sujeitos a se historicizarem e a lutarem por uma vida digna. Tal conceito é um dos instrumentos que permite reconhecer o caráter político da educação em seus contextos, pois se trata de um campo em disputa e em reconstrução permanente, tendo em conta a compreensão do conhecimento como uma construção humana que, por isso mesmo, pode ser analisado e modificado em proveito da libertação de povos oprimidos, e como direito humano. O conhecimento é também a base para a realização de outros direitos humanos, além de poder auxiliar na construção da paz, visto que a atividade educativa é tanto mais libertadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel.

Percebi, no decorrer do aprendizado desta escrita, que o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Paulo Freire e Enrique Dussel tinham a compreensão de que toda prática educativa é política, assim como a prática política é também educativa. No entanto, ambos se preocuparam com a educação, seja aquela voltada a favor da dominação, baseada no autoritarismo, no controle, na disciplina, com regras estabelecidas institucionalmente que fortalecem ideologias racistas e sexistas, ou aquela a favor da libertação, baseada na resistência à invasão cultural, por exemplo, e na defesa da inclusão, da justiça e da paz. Ambos, na teoria e na prática, foram além do visível, ampliaram a esfera de libertação, criando caminhos a partir de múltiplos espaços de luta, forneceram as propostas a que oprimidos saiam do conformismo a que são modelados pela sociedade, desafiando-os ao despertar de consciências a uma nova forma de pensar e a fazer história.

Entende-se, portanto, que o vigor da radicalidade histórica do pensar, ao depositar a esperança nas consciências que se intersubjetivam em comunhão, é uma tentativa de superar a opressão e de compreender que a luta contra a dominação só pode alcançar seus fins se se propuser a romper as estruturas para fazer surgir um mundo novo com homens e mulheres descobrindo-se como sujeitos de sua própria destinação histórica e buscando a oportunidade de participar efetivamente na formação de uma nova civilização em que os direitos humanos estejam garantidos. E não existe outra saída senão

a solidariedade entre os seres humanos. Sem dúvida, resta ainda muito caminho a percorrer, mas a esperança, do verbo esperar, como ensinou Paulo Freire, ainda é um trecho deste caminhar.

No decorrer desta tese, ao me propor problematizar a forma de dominação injusta que se estabeleceu nas relações humanas e, com elas, a relação opressor-oprimido e trazer questões do tipo “se outro mundo, ou outra visão do humano, é possível?” “Como reconhecer o ser humano como sujeito livre e, portanto, capaz de uma consciência ético-crítica?” E, “como uma pedagogia de ensino pode possibilitar um processo de humanização e de libertação?”, tenho a certeza de que fui extremamente compensada por todo o arcabouço teórico exposto na estrutura da tese em seus três capítulos que trouxeram um variado espectro de percepções de profunda densidade e interpretadas como expressões da práxis da libertação e que responderam com propriedade o foco das questões. Baseei-me no uso da metodologia qualitativa pela qual é possível compreender o ser humano na natureza e na história a partir de uma intensa pesquisa bibliográfica, no uso da leitura como processo que envolve uma interpretação crítica, como assinalado por Paulo Freire, e na compreensão do texto em seu contexto, buscando a verdade nele contida, seu sentido e sua intenção.

Na interpretação e compreensão dos postulados que nortearam a obra de Enrique Dussel e Paulo Freire deparei-me com os elementos que guiaram ambos os autores na construção de uma pedagogia da libertação que respondem aos questionamentos acima, pois se direcionam à construção de uma práxis da libertação edificada nas bases de uma consciência ético-crítica na busca de *ser mais* para ser livre das amarras da opressão com o objetivo de construir um mundo radicalmente novo e mais humano amanhã.

É inegável a importância desses dois autores ao fortalecimento de uma conscientização libertadora ao abrirem caminhos, romperem cercas e criarem novos horizontes de luta com e para os oprimidos e vítimas, para dar voz aos que não a têm. Causaram polêmicas, debates, mas, certamente, ainda hoje, continuam despertando consciências adormecidas através de suas obras e das obras daqueles que os conheceram, estudaram e puderam sentir a boniteza que brotou de suas vidas e de como fizeram chegar aos oprimidos/vítimas os ventos da esperança. A esperança que é luta e não espera em vão, esperança que se constrói com imaginação, com sonhos, unindo vozes e lutas pelos direitos humanos.

Vimos, com Paulo Freire e Enrique Dussel, a importância de entender o processo histórico da formação colonial que vitimizou o continente latino-americano, uma vez que

todo o interesse dos países imperialistas é intencional e estrategicamente direcionado contra o povo e contra a nação colonizada. Com esses autores, pode-se perceber que a descolonização e a libertação do modelo imperialista vigente e as possibilidades de seu enfrentamento e superação não podem ser reduzidas a uma única dimensão da vida social. É muito mais que isso. No pensamento deles é preciso uma transformação muito mais ampla no que diz respeito às hierarquias sexuais, de gênero, econômicas, políticas, culturais e raciais. As colonialidades do poder, do saber e do ser desafiam-nos à reflexão e à ação a respeito das mudanças e transformações sociais que residem na pertinência da dialogicidade e de uma conscientização do ser, como argumentou Paulo Freire.

Para o feito da consciência histórica, no pensamento freireano e dusseliano, é preciso levar em conta que as transformações na realidade não são fruto simplesmente da natureza, mas da atividade humana desde um pensamento crítico que leve aos povos oprimidos as noções históricas necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva que possa impulsionar as reais transformações de uma realidade opressora a subtrair a dignidade de vida. Por isso, Enrique Dussel pensou a libertação latino-americana como o ato supremo, em contraste com o mundo totalizado, que vê o *outro* como coisa, sendo, então a grande tarefa restituir ao homem sua exterioridade humana própria, ou seja, a grande tarefa de libertar o oprimido.

Portanto, recordar de Paulo Freire o verbo esperar e, de Ernest Bloch, o princípio esperança, sabendo que o caminhar se faz não com conciliações ou conchavos, mas com mudanças estruturais profundas, a exemplo do que vem fazendo nos tempos atuais as comunidades indígenas em seus experimentos sociais, preservando a natureza para as gerações futuras, e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que tem a educação como um de seus princípios, além dos trabalhos coletivos, das lutas femininas e da juventude. Por certo, nada se pode esperar da classe dominante; é na esperança que é preciso apostar para um reinventar de um modo de vida em que a igualdade seja substantiva e imperativa na ousadia dos sonhos.

O que trago, ao final, como parte também de um compromisso e opção de vida, alimentada pela paixão de ser livre e pela esperança por um mundo melhor que nasça nas ruas, nas casas, nas escolas ou em qualquer lugar que possa estabelecer relações de respeito e alteridade pelo *outro*, é o resultado, sem ser taxativamente conclusivo, de um longo percurso de dúvidas, ansiedades, ajustes, (in)certezas, acertos, aproximações, muitos afetos pelas leituras percorridas que me fizeram perceber a minha historicidade, enquanto a redação foi sendo construída.

Trago, ainda o estado de profunda adesão ao que me propus ao percorrer o caminho desta pesquisa, refletindo em mim, propriamente, o pensamento freireano e dusseliano, de que o ser humano é um ser histórico, um ser que, existindo, se reinventa continuamente em sua aventura de descobrir-se ao se fazer historicamente, porque nunca somos definitivamente, somos processo, sob condições históricas concretas, e quando nos comprometemos com essa verdade existencial, fazemo-nos sujeitos da história. A boniteza amorosa da humanidade, que abriga a liberdade, a igualdade e a fraternidade, em Paulo Freire e em Enrique Dussel, a paixão pela crença em um mundo mais justo, a coerência política e a consciência crítica libertadora em ambos continuarão comigo, inspirando-me na celebração da vida e de seus embates, um legado consistente, desafiador e encorajador.

Essa experiência reflexiva proporcionou-me ultrapassar a aparência e a descortinar aquilo que sugere Paulo Freire e Enrique Dussel no sentido de que a práxis histórica é possibilidade e exigência, o que nos remete ao âmago de nossa historicidade e da necessidade de nos responsabilizar pela nossa história, pois o simples fato de existir já é um sujeitar-se às circunstâncias, até porque, como afirmou Paulo Freire, a opção política do militante determina os caminhos de sua expressão.

Também Freire e Dussel e os seus pensares inscreveram-se na história de uma época e suas circunstâncias, tomaram partido, diferenciaram-se, abriram-se à alteridade, pois entendiam que viver é, acima de tudo, encontros e buscas permanentes. A crença de ambos na democracia e nas suas convicções na aptidão das pessoas para resistirem à opressão foram forjadas no espírito de luta que eles empreenderam ao longo de suas existências, que, articulado com a esperança, deram-lhes as condições de entenderem a história como oportunidade e não como determinismo.

Trago em mim a possibilidade de que a utopia não é algo abstrato ou irrealizável, mas um princípio dinâmico que orienta para o novo, como aprender a escrever a nossa vida como autor e como testemunha de nossa história, existenciando-nos, historicizando-nos, e a pensar no futuro que se quer. E não se trata de devaneio considerar que a escrita e a leitura que tecem esta pesquisa é um pouco de mim, é o meu eu dizendo a própria palavra na compreensão e interpretação dos textos aqui trazidos em diálogo com os autores que compuseram esta tese em um encontro dialógico que permite compreender, assimilando Freire, que ler e escrever é pronunciar o mundo para relê-lo e reescrevê-lo na busca incessante de transformá-lo, transformando a nós mesmos. Por acreditar que a importância da escrita consiste na continuidade da memória, como necessidade da

história, presentificando-se a partir daquilo que foi escrito para futuras gerações, reconstruindo outras existências, é que procurei transmitir objetivamente nesta escrita o logos daquilo que foi colocado em questão, isto é, o que foi pensado por Paulo Freire e Enrique Dussel na construção de uma práxis da libertação.

Porém, o satisfeito ainda não o é completamente quanto a compreender a imensa contribuição desses dois intelectuais ao pensamento contemporâneo e à influência exercida sobre outros pensadores de uma práxis libertadora e em suas críticas às relações de dominação que se estabelecem entre os homens e as nações. Suas palavras e ações me ajudaram a sonhar, a duvidar e a questionar minhas “certezas” e provocaram esperanças ao comprometimento como uma forma de resistência, que vai além de simples palavras, tornando evidente o que nos passa inadvertidamente no acontecer cotidiano. Possibilitaram imaginar outro mundo possível, que, importante entender, somente será possível quando haverá compreensão de que se pode fazer história e semear a consciência que permita homens e mulheres poderem lutar por sua dignidade, como exigência de uma práxis que seja de libertação. Afinal, o amanhã não é a perpetuação do hoje, ele é uma possibilidade que necessita ser trabalhada, como disse Paulo Freire. E porque, sobretudo, tem que haver luta para construí-lo, pois o que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã.

E é desse amanhã que é preciso falar, principalmente no que diz respeito ao continente latino-americano, região que tanto inspirou Enrique Dussel e Paulo Freire na busca do despertar dos povos oprimidos. É nestes meados do século 21 que a América Latina revive conflitos em uma grave crise democrática que, pode-se dizer, responde também a um contexto global que remete a claro declínio da liderança unipolar dos Estados Unidos e com o avanço político e econômico da China e da Rússia. É um cenário a demonstrar incertezas quanto ao futuro do continente devido à complexidade com que operam essas forças e como reagem as elites e classes dominantes locais, que, como visto, estão desencadeando uma reação conservadora e violenta aos governos progressistas eleitos na região, buscando não prosperar promessas de ampliação de direitos da classe trabalhadora, além de reforçar o racismo, o classismo, a xenofobia, a misoginia, a homofobia e a transfobia.

Este movimento vem-se ampliando a partir do crescimento de novas direitas radicalizadas, como se comprova com as eleições de governos antipopulares na Argentina, no Equador, e tentativas de golpe no Brasil e na Bolívia. Se vivos fossem, tanto Freire quanto Dussel estariam a alertar sobre essa crise que pode provocar rupturas

democráticas, com a participação, inclusive, da mídia tradicional que, “disfarçadamente”, principalmente em seus editoriais, estão sempre criticando as instituições democráticas para defender o capital financeiro, o que configura nova modalidade de golpismo, imposta diariamente pelo poder econômico e pelo poder midiático concentrado.

Nesse contexto, é preciso somar-se aos sonhos e utopias de Enrique Dussel e Paulo Freire, assumindo a radicalidade crítica que possui a força da conscientização que se transforma em instrumento de intervenção e de transformação histórico-social, pois é na resistência que as pessoas se mantêm vivas, compreendendo o futuro como problema e o que fundamenta a rebeldia em que se afirma em face da opressão que destrói as coisas belas, o nosso *ser mais*. Na América Latina de hoje, na terceira década do século 21, tanto Paulo Freire como Enrique Dussel estariam, certamente, lutando, retomando a utopia do pensamento, com a firmeza singular das duras batalhas que já enfrentaram, nos desafios mais intensos no combate ao avanço da extrema-direita no mundo e principalmente no continente latino-americano, que não pode se sobrepor a tantas lutas no caminho do nosso sonho de liberdade. Estariam eles a apontar os caminhos para combater a barbárie dos fatos, propondo alternativas e dialogando no campo estratégico do antineoliberalismo para a implementação de políticas sociais, no resgate do papel ativo do Estado e debatendo políticas de integração regional, com vistas à redução das desigualdades sociais, em vez de acordos de livre comércio com países da Europa e Estados Unidos.

Muitos certamente já disseram, muitas dissertações e teses foram escritas sobre este *saber-fazer* de Freire e de Dussel, e expressaram o mesmo sentimento que aqui deixo registrado. Porém, quanto mais for dito e divulgado sobre eles, enquanto seres de ideias e de pensamentos, acredito que eles sobreviverão e estarão presentes nas lutas daqueles que perceberam e aprenderam que diante da estupidez humana existe a resistência; não uma resistência tomada de forma isolada, mas como atitude revolucionária diante de uma classe opressora.

Por isso, não dá para esquecer nestes tempos sombrios, evocando aqui acontecimentos como a tragédia recente que se abateu sobre o Estado do Rio Grande do Sul, quando novamente se produziram, através da *engenharia do caos*, tema com que iniciei o primeiro capítulo desta tese, as inúmeras *fake news*, a polarização e a pós-verdade, que disseminaram repetidamente o discurso de ódio, desestabilizando a ordem democrática e social. Mas, em amplitude bem maior, as pessoas puderam presenciar, nesta quadra da história, o avanço da extrema direita que, atribuindo papéis novos à política, assombra democracias pelo mundo. A normalização das ideias, discursos de ódio

e retóricas de extrema direita por políticos de diversos espectros, principalmente no continente europeu, é uma das causas desse fenômeno, que está a atrair um público jovem desesperançoso diante de um futuro incerto com o alargamento do desemprego e a falta de políticas públicas que lhe garanta bem-estar.

Faço esse registro para lembrar o quanto é necessário mais e mais pensadores como Paulo Freire e Enrique Dussel, para reacender a esperança de *outro mundo possível*, uma esperança ativa, ressignificando palavras de que esses dois sujeitos da transformação preencheram a todos na compreensão de nosso *estar* no mundo. A saber, libertação, conscientização, educação, práxis e direitos humanos, conceitos que levam à crença em um mundo mais justo, mas também são posicionamentos políticos de quem os usa para ecoar a *palavra* revolucionária, a palavra que nos leva a esperar por um mundo melhor de se viver.

A esperança, nesses tempos sombrios, é resposta eficaz contra o ódio e inspiradora de um futuro mais humano e acolhedor. Por isso, entendo cumprido o objetivo desta tese sob a análise da práxis da libertação compreendida como atividade revolucionária para formar sujeitos conscientes de seu papel na história, por meio da investigação dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos explorando os conceitos e suas abordagens sobre o que e como Paulo Freire e Enrique Dussel contribuíram para a construção do conhecimento libertador.

Na relação que me pareceu óbvia entre o pensamento dusseliano e freireano com os direitos humanos que hoje são apregoados em diversos contextos e de diferentes interpretações, fica a certeza de que o monopólio interpretativo eurocentrista precisa ser combatido, porque senão de que serve a igualdade propalada diante das diferenças econômicas, políticas e sociais na qual a humanidade se encontra? Um caminho que foi oferecido tanto por Paulo Freire e Enrique Dussel na proposta de repensar os valores morais, reconhecer novas e antigas culturas e valorizar a realidade de povos autóctones, promover a reflexão sobre a legitimidade de tantos documentos, declarações, cartas e ações sobre direitos humanos, que muitas vezes se revelaram inócuos diante da arbitrariedade de governos despóticos e do horror diante de guerras que vitimizam crianças, mulheres, a natureza. Por isso as lutas para a afirmação e ampliação desses direitos, como nos ensinaram Freire e Dussel, devem ser constantes e permanentes. Para além disso, não se constrói essa luta sem o necessário questionar sobre o sistema do capital e sobre os elementos estruturais que sustentam a sua sobrevivência.

Ainda há muito caminho nesse percurso no desafio de questões antigas e novas no que diz respeito ao combate ao racismo; na promoção da igualdade de gênero; a luta contra o tráfico de pessoas; a tortura, praticada largamente no sistema penitenciário; a violência policial praticada impunemente contra jovens da periferia, o favelado, o negro; a diversidade cultural e sua proteção em um mundo em que as sociedades tornaram-se cada vez mais multiétnicas e multiculturais. Questões essas que Freire e Dussel souberam retratar na tela da América Latina, interpretando o Continente, com a precisão que os caracterizava, percorrendo a formação de representações das nossas terras e das estruturas mentais que continuamente as inventaram e reinventaram, enquanto estimulavam o ato de pensar, refletir, criticar e, sobretudo, quando ensinaram a lutar por um mundo mais justo em que cada um de nós pode e deve contribuir para a sua transformação. Não se trata, porém, de imaginar uma sociedade sem conflitos, mas imaginar a superação da sociedade de classes como uma possibilidade.

Cada vez mais, vastas áreas da vida humana são controladas e dominadas, principalmente, pela difusão sistemática de pautas morais e conservadoras, marcando perigoso retrocesso de conquistas históricas em vários âmbitos da sociedade, com destaque para o capitalismo global apossando-se por completo dos destinos das pessoas mais vulneráveis que vivem em um planeta onde mais de dois bilhões de seres humanos subsistem à margem de uma vida digna. Mas também uma grande mutação em todas as áreas da atividade humana está a ocorrer, não a partir dos grandes ideais humanistas, e sim pelas revoluções tecnocientíficas, biotecnológicas e digitais, com consequências para o esvaziamento do pensamento e dos desejos utópicos. Uma questão vital desponta como um dos grandes objetivos atuais, qual seja, a realização de democracias plenas, que não sejam apenas teorias, levando em conta situações como a cultura da violência, da exclusão, da negação e do silenciamento do *outro*, impostas desde a colonização, após o “descobrimento”, de nossos povos latino-americanos – que, porém, não se restringem apenas ao nosso continente –, e que se estendem até os dias de hoje.

O passado, o presente e o futuro ganharam contornos na essência desta pesquisa – para ser coerente com a ideia benjaminiana de que o tempo não é espacializado e percebido quantitativamente, mas com a percepção qualitativa desse tempo – levando-se em conta que o reconhecimento da história da América Latina e seu passado colonial registra muitos conflitos, opressões violentas, guerras genocidas, com o extermínio de milhares de populações originárias, substancialmente as populações indígenas. Contudo, pensar nos testemunhos do passado, sejam eles materiais ou imateriais, é essencial à

manutenção da herança cultural e para democratizá-los no presente e no futuro visando ao desenvolvimento e à identidade de agrupamentos humanos, pois ainda há uma esperança, não importa se tímida ou audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada um de nós, como proclamava Paulo Freire.

Nessa perspectiva, a importância de valorizar as tradições e os saberes para a conservação das memórias é imperativo, pois tem-se no contra-ataque aqueles que querem tornar-se senhores da memória e do esquecimento, os mesmos que buscam desde sempre dominar as sociedades, manipulando a memória coletiva e impondo silenciamentos. É dessa forma que narrativas atuais falam distorcidamente dos passados genocidas, escravistas e opressores, para, quem sabe, reproduzi-los no presente e no futuro. Por isso é que temos de alimentar a memória dos saberes que nos transmitiram nossos ancestrais transmitidas pelas obras de grandes autores, como Paulo Freire e Enrique Dussel, para salvar o passado, o presente e o futuro, de forma que, lembrando Jacques Le Goff, a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos seres humanos. Deve-se lembrar que pensadores como Freire e Dussel não se tornariam referências para as gerações futuras se suas obras fossem resumidas nas convenções de seus tempos ou nas limitações metodológicas de seus pensamentos; não cabe datação ao que eles formaram como ideais, suas ideias colocaram o mundo em movimento buscando o diálogo entre seres humanos e a compreensão do conhecimento como condição crítica de transformação das determinações sociais e defendendo a reinvenção permanente da política.

A motivação é de fundamental importância para a incumbência da palavra que revela a face do *outro*, a presença do mundo do *outro*; do *outro* tratado como mercadoria (o indígena, o escravo, a mulher vilipendiada, a criança subjugada, como Enrique Dussel tanto denunciou), desrespeitado em sua dignidade. Em tempos de disputas políticas e simbólicas polarizadas, arrogantes e simplistas, em que a política está perdendo os ideais utópicos e se reduzindo a mero exercício do poder, é preciso observar, como procurei demonstrar nesta pesquisa, que, sob a perspectiva da ética da existência e da filosofia da libertação, há outro caminho, um *mais além*, que se identifica com o *outro*, que a interpretação dusseliana diz que o *outro* é o rosto de alguém que se experimenta como *outro*.

É do rosto do *outro* que Paulo Freire e Enrique Dussel procuraram as causas da opressão e a denunciaram, problematizando-as como propósito de vida. A direção tomada por ambos, no exercício do diálogo como exigência histórica, redimensionou a

epistemologia da práxis libertadora, para encontrar maneiras de revelar o rosto do *outro*, da vítima, do oprimido. Pode-se questionar o horizonte de compreensão desses dois pensadores em sua efetividade real nas relações sociais, na mediação prática entre seres humanos, entretanto, não há como negar que a revolução possível só pode ser construída a partir da indignação das classes oprimidas, com o apoio intelectual de pessoas, como Freire e Dussel, familiarizadas com o que propagou Florestan Fernandes, segundo o qual não existe neutralidade possível, o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados.

A propósito, considero premente a participação de intelectuais e formadores de opinião de hoje, na busca pela ressignificação da “democracia”, que, em suas conexões múltiplas e complexas, encontra-se desfigurada e multifacetada na dinâmica excludente do capitalismo e na desmobilização das lutas sociais. Isolam-se, assim, as relações sociais, tão caras a Paulo Freire e Enrique Dussel como um dos instrumentos à formulação do pensamento crítico e vistas como uma das ameaças ao poder hegemônico do capital. Uma democracia que necessita se ver livre da teia emaranhada nas artimanhas dos partidos políticos com os setores que controlam a economia e os meios de comunicação a serviço da manipulação de corpos e mentes, que, por sua vez, se alienam e permitem a conservação do poder de controle e do privilégio das elites dominantes.

O certo é que passados mais de cinco décadas da publicação da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e da emergência da Filosofia da Libertação, que teve em Enrique Dussel seu principal divulgador, as reflexões de ambos os autores seguem atuais e ainda desencadeando questionamentos sobre como o ser humano se historiciza, além de encorajar denúncias acerca da condição em que vivem milhões de pessoas vítimas/oprimidas que clamam por uma vida digna.

No pensamento freireano e dusseliano, a educação/conhecimento é uma mediação por meio da qual um outro mundo é possível, uma educação direcionada à leitura da palavra e à leitura do mundo para a compreensão da condição humana, ou seja, de alcançar as condições cognitivas básicas, dialogicamente estimuladas no sentido de poder compreender e agir com consciência para a transformação desejada. Afinal, resgatar e possibilitar a percepção daquilo que pode unir os seres humanos no reconhecimento do *outro* pode reforçar a coletividade enriquecida em sua diversidade cultural ao mesmo tempo que pode reforçar os questionamentos das estruturas de poder, sob uma compreensão mais profunda das relações dialéticas entre a leitura do mundo e da palavra. Nisso, é clara a convergência entre os autores Freire e Dussel, pois ambos

acreditaram efetivamente no poder transformador da dialogicidade no sentido da compreensão de que sem respeito ao *outro* não há possibilidade de solidariedade na vida em comunidade.

A educação e a cultura despontam como uma possibilidade de participação política, econômica e social, em especial, às pessoas que são e estão constantemente negadas. Por isso, compartilho do pensamento freireano e do dusseliano de que a educação facilita a reflexão em torno do exercício do poder e do empoderamento de todos os sujeitos que foram e seguem sendo silenciados desde os tempos coloniais até os dias de hoje, mediante a imposição de culturas alheias ou de mecanismos que procuram negar o seu *ethos*.

Por meio desta pesquisa me foi possível observar, na riquíssima obra desses dois pensadores elementos que investigam bases teóricas e filosóficas que constituem a reflexão a partir da qual seja possível elaborar alternativas libertadoras e contra-hegemônicas para a transformação da realidade opressora para uma realidade solidária, tais como: a educação como ato cognoscente; o reconhecimento do *outro* e a responsabilidade pelo *outro*, pela causa do *outro*; as pessoas como seres históricos, inacabados e inconclusos; o diálogo e suas implicações comunicativas; a libertação através da práxis; a conscientização para libertar. Tudo isso revela enfaticamente que ambos os autores foram críticos contundentes das injustas estruturas de poder e de suas ideologias legitimadoras que mantêm a desigualdade, a racialização e a subalternização dos seres, visto terem, os dois, enfrentado as adversidades de seu tempo, que lhes proporcionaram desenvolver um pensamento crítico a respeito das ditaduras sanguinárias, das violências no campo e na cidade, do neocolonialismo, das políticas neoliberais e das desigualdades sociais. Interpretaram crítica e metodicamente esses cenários, denunciando a opressão, e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação da sociedade, apontando para a força do sujeito histórico e dos movimentos organizados na luta pela transformação da realidade por um outro mundo possível.

Assim, é factível certificar, a partir dos argumentos e da tese central deste estudo, de que o pensamento e a obra de Paulo Freire e de Enrique Dussel com suas contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e filosóficas enriqueceram e continuam a subsidiar a constituição de uma práxis da libertação que possa produzir um pensar pedagógico que rompa com a colonização do saber. Sustentamos este argumento com base em suas trajetórias, nos inúmeros estudos a respeito das obras de ambos que repercutem suas críticas ao sistema do capital opressor e dominador, mas também de suas

epistemologias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar, conhecer e indicar um esperançar frente às obscuridades de nosso tempo. Entendo, assim, que a construção de uma práxis da libertação requer a compreensão radical das exigências ontológico-existenciais e históricas do ser humano e da convivência humana nas relações sociais e, em particular, da educação como instrumento transformador da realidade.

Esses elementos se encontram no exercício que se espera possa contribuir para uma práxis libertadora frente à opressão e que permita enfrentar a herança colonial que ainda hoje sustenta o sistema do capital e suas implicações neoliberais, patriarcais e eurocêntricas, diante de uma lógica que permitiu ao homem ocidental identificar o seu conhecimento como o único representante de uma universalidade e, ao mesmo tempo, rejeitar o conhecimento dos povos periféricos pelo seu particularismo, seu *ethos*, e portanto, incapaz de alcançar a universalidade.

Mas, ao buscar o encontro com o rosto e a realidade do *outro*, em lugar específico, como a periferia, Paulo Freire e Enrique Dussel, grandes profetas da práxis da libertação, teimaram em afirmar uma pedagógica libertadora e suas implicações na resistência de homens e de mulheres periféricos e oprimidos em busca de *ser mais*. O novo fundamento para isso está na alteridade, na exterioridade do outro, a partir do qual, pela práxis, refletida também em nível teórico, como defenderam ambos os autores, se pode chegar a uma nova convivência humana.

Falar da libertação implica, pois, reconhecer o sentido e a força dos argumentos de Freire e de Dussel que se encontram no desejo correspondente da construção de outras realidades, na busca permanente da utopia e no reconhecimento de racionalidades alternativas em disputa; razões pelas quais segue presente o propósito libertador para a superação da pobreza e da exclusão, lembrando que o caminho político deve ainda ser entendido como a dimensão da esperança, a dimensão dos ideais.

Reconheço que trazer a voz de Paulo Freire e de Enrique Dussel, suas paixões e ideias, para esta pesquisa, que desejo seja caminho para outras reflexões, possibilitou-me pensar a vida de maneira diferente, foi como uma provocação no sentido do aprofundamento em questões antes não tão definidas para mim, em minha militância cotidiana, desde pensar a alteridade, o rosto do *outro*, ou acercar-me mais compromissadamente e politicamente com os postulados aqui visitados e assimilados. Reflexões e postulados que ajudam a reconhecer a força dos homens e das mulheres em sua determinação de *ser mais*, e instigando ao pensar ao lado deles para dar sentido ao

nosso mundo atual, ou, como dizem os zapatistas, lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis.

Com a certeza de que nada disso se dá mediante ato de magia ou de espontaneidade na sua imediatez, mas como processo que consiste em desfazer e superar certezas para alcançar uma tomada de consciência com seu papel fundamental para a amplitude dos desejos que implicam, por sua vez, desnaturalizar a condição em que vivem as pessoas oprimidas. Descobrir que tal condição não é produto de um ordenamento natural ou divino, mas de valores coletivos que consistem em tornar cada pessoa respeitosa e responsável pelos *outros* e por si mesma, do agir em comum, reconhecendo o *outro* como sujeito e fazendo com que os princípios mais elementares da civilidade e da dignidade humana sejam respeitados. Reside aqui o caráter pedagógico da libertação!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOFF, Linda Martín. A epistemologia da colonialidade de Mignolo. *In Revista Epistemologias do Sul*, vol. 1, nº 1, 2017, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/786/654>. Consulta em 04/03/2024.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o presente*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª. edição, 2ª. reimpressão, 2002.
- ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10ª. edição, 5ª. reimpressão, 2005.
- ARENDT, Hannah. A mentira na política. *In Crises da República*. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Editora Perspectiva, 3ª. edição, 2ª. reimpressão, 2017.
- ARENDT, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Tradução de Pedro Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ARGOTE, Germán Marquinez. Enrique Dussel: filósofo de la liberación latino-americana. *In DUSSEL, Enrique. Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América, 5ª edición, 1995.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo Cardeal. Prefácio Testemunho e apelo. *In Brasil nunca mais: um relato para a história*. Petrópolis: Vozes, 10ª edição, 1985.
- ÁVILA, Flávia de. *Direito e direitos humanos: abordagem histórico-filosófica e conceitual*. Curitiba: Editora Appris, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *In Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11, agosto de 2013.
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>. Consulta em 04/05/2024.
- BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire: desde o Recife. *In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio. *A Revolução Mexicana*. Coleção Revoluções do Século 20. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. *In* <https://books.google.com.br/books?id=8m6RXzWakwC&printsec=frontcover&hl=pt-br#v=onepage&q&f=false>. Consulta em 03/03/2024.

- BEINSTEIN, Jorge. Origem e declínio do capitalismo. *In revista Margem esquerda – ensaios marxistas*, nº 21, outubro de 2013.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e direitos humanos*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo/ Artigos.
<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf/>.
 Consulta em 10/01/2022.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 7ª edição, 1994.
- BENSAÏD, Daniel. Apresentação e Posfácio. *Sobre a Questão Judaica*. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *In revista Sociedade e Estado*, vol. 31, nº 1, jan./abr. 2016.
<https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>
 Consulta em 19/05/2024.
- BETTO, Frei; FILHO, Afonso Borges. *Sinal de contradição*. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo Ltda, 1988.
- BETTO, Frei. A contribuição de Paulo Freire para o pensamento educacional brasileiro. *In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto. Vol. 1, 2005.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de Carmem C. Varrialle; Gaetano Lo Mônaco; João Ferreira; Luis Guerreiro Pinto Cacaís; Renzo Dini. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, vol. 2, 5ª edição, 2000.
- BONAVIDES, Paulo *apud* GIACOIA, Gilberto. Justiça e dignidade. *In Argumenta - Revista Jurídica*, nº 2, janeiro/2013 UENP.
<https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/859/824/> Consulta em 07/10/2023.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 4ª. Edição, 2010.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2ª edição, 1988.
- BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1976.
- BUENO, Marisa Schuster. Direito das minorias e as políticas públicas frente aos direitos fundamentais. *In revista eletrônica Direito e Política*. Itajaí, vol. 2, nº 1, 2007.
- BUTTIGIEG, Joseph A. Subalterno/subalternos. *In Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira C. Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Tradução de Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

- CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). *Ler Gramsci: entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARBONARI, Paulo César. Ética, violência e memória das vítimas: um olhar à luz dos direitos humanos. In *revista Filosofazer*, nº 29, jul./dez. Passo Fundo, 2006.
- CARVALHO, Rayann K. Massahude de. *Colonialidade, decolonialidade e transmodernidade*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.
- CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Giro decolonial, teoria crítica y pensamento heterárquico. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Entrevista. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. In *O Pasquim*, nº 462, p. 7, 1978.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b0a04423-b219-4d70-ae14-3bef834e1e85/content>. Consulta em 14/01/2023
- CÉSPEDES, David Choquehuanca. *Geopolítica del vivir bien*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2023.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. In *Folha de São Paulo, Caderno Mais*, 14/03/1999.
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14039904.htm#:~:text=A%20%C3%A9tica%20como%20ideologia%20%C3%A9,como%20abertura%20do%20tempo%20humano>. Consulta em 30/04/2024.
- CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo Saraiva Jur. 11ª edição, 2017.
- COMPARATO, Fábio Konder. Convenção de Genebra (1864). In DHNET.
<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/gen1864.htm>. Consulta em 17/01/2024.
- D' ALLONES, Myriam Revault. *A verdade frágil: o que a pós-verdade faz ao nosso mundo comum*. Tradução de Hugo Barros. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2020.
- DA EMPOLI, Giuliano. *Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições*. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Editora Vestígio, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE BONA, Camila; RIBEIRO Pablo Nunes. Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual. In *revista Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 38, nº 2, 2018.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39346/26669>. Consulta em 02/06/2023.

- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- DEMO, Pedro. Direitos humanos iguais e diversos. *In* Blog Prof Pedro Demo, 2022. Ver <http://pedrodemo.blogspot.com/2022/03/ensaio-787-direitos-humanos-iguais-e.html>. Consulta em 02/11/2023.
- DIEHL, Diego Augusto; Pazello, Ricardo Prestes; KURTEN, Anna Caroline. Entrevista José Geraldo Sousa Junior. Dos 30 anos do Direito Achado na Rua aos 10 anos do IPDMS: a relação entre direito e movimento sociais mediada pela crítica dos juristas. *In Revista Insurgência*, vol. 8, nº 2, jul/dez, 2022. <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/issue/view/2441/740>. Consulta em 02/02/2024.
- DUARTE, José Carlos; FONTES, José Raimundo; DOURADO, Elias. Entrevista Paulo Freire: O partido político como pedagogo. *In Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol 5, nº 9, 2017 [file:///C:/Users/inesu/Downloads/rsouza18,+013Paulo+Freire+com+o+PT+Rev%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/inesu/Downloads/rsouza18,+013Paulo+Freire+com+o+PT+Rev%20(3).pdf). Consulta em 10/05/2024.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977a.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana – vol. I: Acesso ao ponto de partida da ética*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977b.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana – vol. II: Eiticidade e moralidade*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977c.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana – vol. III: Erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977d.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana - vol. IV: Política*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- DUSSEL, Enrique. *La pedagogica latinoamericana*. Bogotá / Colombia: Editorial Nueva América, 1980a.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia ética latinoamericana V – Arqueologia latino-americana: Uma filosofia de la religión antifetichista*. Bogotá/ Colombia: Universidad Santo Tomas, Centro de Enseñanza Desescolarizada, 1980b.
- DUSSEL, Enrique. *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1983.
- DUSSEL, Enrique. *Caminhos de libertação latino-americana: história, colonialismo e libertação*. Vol. II. Tradução de José Carlos Barcelos e Hugo Toshi. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984a.
- DUSSEL, Enrique. *Caminhos de libertação latino-americana: reflexões para uma teologia da libertação*. Vol. IV. Tradução de José Carlos Barcelos e Hugo Toshi. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984b.
- DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- DUSSEL, Enrique. *Hacia un Marx desconocido: un comentario de los Manuscritos del 61-63*. México: Siglo Veintiuno Editores; Universidad Autónoma Metropolitana, 1988.

- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995a.
- DUSSEL, Enrique. *Introducción a la Filosofía de la Liberación: ensayos preliminares y bibliografía*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995b.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia de la cultura y la liberación: Ensayos*. Colección Pensamiento Propio. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.
- DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- DUSSEL, Enrique. *Em búsqueda del sentido. Obras Selectas*. Buenos Aires: Docencia, 2012a.
- DUSSEL, Enrique. Agenda para um diálogo inter-filosófico Sul-Sul. In revista *Filosofazer*, Instituto Superior de Filosofia Berthier, n° 41, 2012b. Ver https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/444.2013_port.pdf. Consulta em 26/05/2024.
- DUSSEL, Enrique. Direitos humanos e ética da libertação: pretensão política de justiça e a luta pelo reconhecimento dos novos direitos. In *Revista InSURgência*, ano 1, vol. 1, n° 1, jan./jun., 2015, Brasília.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n° 1, jan/abril 2016. Ver <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/?format=pdf&lang=pt>, 2016a.
- DUSSEL, Enrique. *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico. Colección Estructuras y Procesos – Serie Filosofía*. Madrid: Editorial Trotta, 2016b.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: na ética da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E. Orth: São Paulo: Editora Vozes, 4ª edição; 4ª reimpressão, 2022.
- DUSSEL, Enrique. Em entrevista a Fabián Cabaluz, “Filosofia de la liberación y pedagogías críticas latino-americanas”, publicada em *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, n° 21. Ver [file:///C:/Users/inesu/Downloads/Filosofia_de_la_Liberacion_y_Pedagogias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/inesu/Downloads/Filosofia_de_la_Liberacion_y_Pedagogias%20(1).pdf).
- ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson César de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 27ª edição, 2019.
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2019.

- FACCHI, Alessandra. *Breve história dos direitos humanos*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FANCELLI, Uriã. *Populismo e negacionismo: o uso do negacionismo como ferramenta para a manutenção do poder populista*. Curitiba: Appris, 2021.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.
- FERNANDES, Florestan. *Poder e contrapoder na América Latina*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.
- FERRO, Marc. *A colonização explicada a todos*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- FIORI, Ernani. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 50ª edição, revista e atualizada. 2011a.
- FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 5ª edição, 1985.
- FLORES, Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteaux; Garopaba: Instituto de Direitos Humanos, Interculturalidade e desenvolvimento, 2009.
- FRASER, Nancy. "Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista". Tradução de Julio Assis Simões. In *Cadernos do campo*, nº 14/15. São Paulo, 2006. Ver <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229>. Consulta em 22/03/2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 50ª edição, revista e atualizada. 2011a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011c.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011d.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 42ª edição, 2018.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 12ª edição, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 52ª edição, 2021ª.

FREIRE Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 18ª edição, 2021b.

FREIRE Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 8ª edição, 2021c.

FREIRE, Paulo. Justificando o novo título: Direitos humanos e educação libertadora. In FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 4ª edição, 2021d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 26ª edição, 2024.

FROMM, Eric. *O medo à liberdade*. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 12ª edição, 1980.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. In *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol. 23, nº 1-2, 1997. <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687>. Consulta em 12/10/2023.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2023.

GALEANO, Eduardo. Entrevista. Na maioria dos países a vida humana vale pouco, ou nada, principalmente quando é a vida de um pobre. In *[Revista Brasileiros] Ópera Mundi*. <https://operamundi.uol.com.br/samuel/40114/eduardo-galeano-na-maioria-dos-paises-a-vida-humana-vale-pouco-ou-nada-principalmente-quando-e-a-vida-de-um-pobre>. Consulta em 23/10/2023.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 22ª reimpressão, 2023.

GALLARDO, Helio. *Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. Tradução de Patrícia Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GASPARETTO Jr., Antonio. *Povos semitas*. In <https://www.infoescola.com/historia/semita/>. Consulta em 03/05/2024.

GIACOIA, Gilberto. Justiça e dignidade. In *Argumenta - Revista Jurídica*, nº 2, janeiro/2013 UENP. Ver <https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/859/824/> Consulta em 07/10/2023.

GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Classes Sociais e Movimentos Sociais. In *Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social*. Brasília: Editora UnB, p. 36-54, 1999.

- GOMES, David F. L. Prefácio. In CARVALHO, Rayann K. Massahud de. *Colonialidade, decolonialidade e transmodernidade*. Belo Horizonte: Dialética Editora, 2021.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 2 – Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª edição, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 1 – Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª edição, 2011.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 80, março de 2008, p. 115-147. Ver <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Consulta em 01/04/2024.
- GUERRERO, Miguel Escobar. *Sonhos e utopias: ler Freire a partir da prática*. Brasília, Liber Livro Editora, 2010.
- HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.
- HENRIQUES, Luiz Sérgio, VECCHI, Roberto. Antonio Gramsci entre a Itália e o Brasil. In COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- HOBBSBAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *As raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- IASI, Mauro Luis. Direito e emancipação humana. In *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade Metodista de São Paulo, vol. 2, nº 2, 2005.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- KOERNER, Andrei. O papel dos direitos humanos na política democrática: Uma análise preliminar. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.18, nº 53, out. 2003.
- KURZ, Robert. Paradoxos dos direitos dos direitos humanos. In *Caderno Mais, Folha de São Paulo*, 16/03/2003.
- LACORTE, Rocco. Liberdade. In LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira C. Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Le GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora Unicamp. 3ª. reimpressão, 2008.

- LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira C. Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou revolução*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Textos escolhidos*, vol. I. Organização: Isabel Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Sueli Tomazini Barros Caal. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- MARX, Karl. *Sobre a Questão Judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Nota sobre Maquiavel. In *Lua Nova*, revista de Cultura e Política. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), nº 55-56, 2002, Consulta em 25/07/2023.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 2003.
- MIGNOLO, Walter G. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Títulos del Programa Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MIGNOLO, Walter G. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In CASTRO-GOMES; GROSFUGUEL (Eds). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter G. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008a.
- MIGNOLO, Walter G. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. In revista *Tabula rasa*, nº 8, enero-junio, 2008b, pp. 243-281. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *In Revista Epistemologias do Sul*, vol. 1 nº 1, 2017, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Ver <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Consulta em 04/03/2024.
- MILOVIC, Miroslav. Na “casa” de Lévinas. *In revista Humanidades*, nº 49, jan./2003. Brasília: Editora UnB.
- MÉSZÁROS, István. Entrevista. *In revista Crítica marxista*. São Paulo: Unicamp. *In* https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/entrevista20Entrevista.pdf
- MÉSZÁROS, István. Entrevista com Ivana Jinkings. *In Margem esquerda: ensaios marxistas*, nº 7. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- MÉSZÁROS, István. Marxismo e direitos humanos. *In Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, Dênis de. Conversas com Carlos Nélon Coutinho. *In* <https://aterraeredonda.com.br/conversas-com-carlos-nelson-coutinho/>. Consulta em 13/03/2024.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- NETTO, José Paulo. *O que é marxismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *In Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. PUC/SP, nº 10, dez./1993. www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf. Consulta em 05/06/2022.
- OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª. edição, 2008.
- PANSARELLI, Daniel. *Filosofia e práxis na América Latina: Considerações à filosofia contemporânea a partir de E. Dussel*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- PAULA, João Antonio de. *Crítica e emancipação humana: ensaios marxistas*. São Paulo: Autêntica, 2014.
- PAZELLO, Ricardo Prestes. *Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- PIOVESAN, Flávia. Prefácio. *In FLORES, Joaquin Herrera. A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. *In LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *In Revista Novos Rumos*, Ano 17, nº 37, 2002.ver

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>.

Consulta em 24/05/2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In* LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento em America Latina. *In* revista *Espiral* 5 (10), 2023.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/espiral/article/view/27862/20946>.

Consulta em 30/06/2024.

RIBEIRO, Darcy. *A América Latina existe?*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010.

RUBBO, Deni Ireneu Alfaro. Periférico e cosmopolita: José Carlos Mariátegui, sentinela do internacionalismo na América Latina. *In* revista *Margem esquerda: ensaios marxistas*, nº 21, São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

RUBIO, David Santos. *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Tradução de Ivone Fernandes M. Lixa; Helena Henkin. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, Coleção Estado e Constituição, 2014.

RUBIO, David Sanchez. *Direitos humanos instituintes*. Rio Janeiro: Lumen Juris, 2022.

SANTANDER, Jesús Rodolfo. *Enrique Dussel y la ética de la liberación*. *In*

<http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1857/1441>. Consulta em 05/11/2023.

SANTOS, Aurora Almada e. A ONU e as resoluções da Assembleia Geral de Dezembro de 1960. *In* revista *Relações Internacionais*, nº 30, junho de 2011.

https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri30/n30a04.pdf. Consulta em 19/01/2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª. edição, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*

SANTOS, Sousa Boaventura de; CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Bruno Sena Martins. Introdução: O pluriverso dos direitos humanos. *In* SANTOS, Sousa Boaventura de; Bruno Sena Martins. *O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade*. São Paulo: Autêntica, 2019.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Entrevista com Clayton Andrade*. In *Boletim Dobradiça*, Escola Brasileira de Psicanálise, 28/10/2020.
<https://www.ebp.org.br/epistemologias-do-sul/#:~:text=Boaventura%20de%20Sousa%20Santos%3A%20As,capitalismo%2C%20o%20colonialismo%20e%20>. Consulta em 24/02/2023
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, 7ª. edição, 2007.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 20ª. edição, 2011.
- SEGATO, Rita. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. In *revista Mana*, 12 (1), abril, 2006.
<https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SJmpvSywtjb/>
- SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SILVA, Luiz Inácio Lula da. Carta a Paulo Freire. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- SOMBRA, Laurenio Leite. Diferença colonial e antagonismo: investigando a alteridade da América Latina. In *Hendu – Revista Latino-Americana em Direitos Humanos*, nº 7, p.132-143, 2016. Belém: UFPA file:///C:/Users/inesu/Downloads/6019-19779-1-SM%20(1).pdf. Consulta em 03/03/2023.
- STEDILE, João Pedro; CAMINI, Isabela. In FREIRE, Ana Maria Araújo (ORG.). *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- TRASPADINE, Roberta; STEDILE, João Pedro (org.). *Ruy Mauro Marini: “dialética da dependência” e outros escritos*. São Paulo: Expressão Popular, 2ª edição revista e ampliada, 2022.
- TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2ª edição, 2000.
- ULHÔA, M. Inês. I Enera: Um projeto para o Brasil em debate. In *Jornal da UnB, Suplemento especial*, agosto de 1997.
- ULHÔA, M. Inês. Só terra não basta. In *Jornal da UnB, Suplemento especial*, agosto de 1997.
- ULHÔA, M. Inês. Entrevista com João Pedro Stédile: Reforma Agrária com Educação. In *Jornal da UnB, Suplemento especial*, agosto de 1997.
- ULHÔA, Inês. Vozes da resistência: Darcy Ribeiro e a UnB no debate contemporâneo. In CAMARGO, Murilo S. de; NOGUEIRA, Mônica C. R.; PILATI, Alexandre S.; ALBUQUERQUE, Esther B. de A. (Orgs.). *Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI*. Brasília: Editora UnB, 2022.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Editora Expressão Popular / Buenos Aires: Clacso. Tradução de Maria Encarnación Moya. Coleção Pensamento Social Latino-Americano, 2ª. Edição, 2011.
- VERSIGNASSI, Alexandre; BARROS, Camila. Donos do Mundo: os fundos que mandam nas maiores empresas da Terra. In <https://dowbor.org/2024/05/donos-do->

[mundo-os-fundos-que-madam-nas-maiores-empresas-da-terra.html](#). Consulta em 11/07/2024.

ZIMMERMANN, Roque. *América Latina – o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª. Edição, 1986.